

**Integratives Lehren und Lernen: Entwicklung und Begründung
eines integrativen Unterrichtskonzepts unter besonderer
Berücksichtigung der Grundschule**

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophischen Fakultät
der Christian-Albrechts-Universität
zu Kiel

vorgelegt von

Gerold Schmidt-Callsen

Kiel

2013

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans-Carl Jongebloed

Tag der mündlichen Prüfung: 26.6.2013

Durch den zweiten Prodekan Prof. Dr. Martin Krieger zum Druck genehmigt:
10.7.2013

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	VI
1. Möglichkeiten menschlicher Grundbeziehungen zur Welt – Formulierung eines integrativen Konzepts	
1.1 Eine integrative Weltbeziehung – Versuch einer begrifflichen Annäherung	1
1.2 Die integrative Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit – Formulierung konkreter Merkmale einer dynamischen Beziehung	4
1.2.1 Einleitung und Problemstellung	4
1.2.2 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung nach Bronfenbrenner	4
1.2.3 Die subjektive Perspektive (Mensch)	5
1.2.4 Die objektive Seite (Lebenswirklichkeit)	7
1.2.5 Merkmale integrativer Entwicklung – Zusammenfassung und Ausblick	9
2. Merkmale integrativer Entwicklung der Lebenswirklichkeit	
2.1 Einleitung und Fragestellung	10
2.2 Der Bereich der engeren persönlichen Umgebung	10
2.3 Der Bereich der öffentlichen Erziehung	15
2.3.1 Die Reformdebatte der Schulstrukturen im Grundschulbereich	16
2.3.2 Die inhaltliche Reformdebatte	18
2.3.3 Die methodische Debatte	19
2.3.4 Die Rahmenbedingungen	19
2.4 Der Bereich Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Natur	24
2.5 Der Bereich der Weltanschauungen, Kultur, Ideologien, religiösen und philosophischen Prägung	31
2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse in Thesen	35
3. Merkmale integrativer Persönlichkeitsentwicklung	
3.1 Einleitung und Fragestellung	36
3.2 Persönlichkeitstheorien in der wissenschaftlichen Forschung	37
3.2.1 Persönlichkeitstheorien: Typen und Traits	37
3.2.2 Psychodynamische Theorien	39
3.2.3 Humanistische Theorien	41
3.2.4 Soziale Lerntheorien und kognitive Theorien	43
3.2.5 Theorien des Selbst	44
3.3 Merkmale integrativer Persönlichkeitsentwicklung	46
3.4 Ein integratives Bewusstseinskonzept	47

4. Merkmale integrativer Bildung

4.1	Einleitung und Fragestellung	48
4.2	Thesen zur Entwicklung eines integrativen Bildungsbegriffs	50
4.3	Die Entwicklung des Bildungsbegriffs aus integrativer Perspektive	50
4.3.1	Bildung – eine begriffliche Annäherung	50
4.3.2	Historische Ansätze in der Bildungstheorie	51
4.3.3	Bildungstheoretische Ansätze der Gegenwart unter integrativer Perspektive	58
4.4	Merkmale integrativer Bildung	71
4.5	Integrative Schlüsselbeziehungen	72

5. Integratives Lernen in der Grundschule

5.1	Einleitung und Fragestellung	73
5.2	Integrative Entwicklung	73
5.3	Merkmale integrativen Lernens	74
5.3.1	Allgemeine Begrifflichkeit	74
5.3.2	Lernkonzeptionen unter integrativer Perspektive	77
5.3.2.1	Psychologische Lerntheorien	78
5.3.2.2	Subjektbezogene Ansätze	81
5.3.2.3	Pädagogische Lerntheorien	82
5.3.2.4	Lernbedingungen	90
5.4	Grundsätze integrativen Lernens	100
5.4.1	Merkmale integrativen Lernens	101

6. Merkmale einer integrativen Didaktik

6.1	Einleitung und Fragestellung	109
6.2	Didaktische Grundpositionen unter integrativer Perspektive	109
6.2.1	Bioenergetische Didaktik	110
6.2.2	Spiel- und Arbeitsdidaktik	111
6.2.3	Kommunikative Didaktik	113
6.2.4	Dramaturgische Didaktik	115
6.2.5	Lerneffizienzdidaktik	117
6.2.6	Phantasie- und Kreativitätsdidaktik	118
6.2.7	Meditative und integrative Didaktik	120
6.2.8	Mediendidaktik	122
6.2.9	Sinnesdidaktik	123
6.3	Merkmale einer integrativen Didaktik	123

7. Skizze eines integrativen Lehrplans

7.1	Einleitung und Fragestellung	125
7.2	Lehrplantheorien	126
7.2.1	Lehrplantheorien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik	126
7.2.2	Die Curriculumtheorie Robinsohns	127
7.2.3	Neuere Forschungen im Bereich der Lehrplantheorie	128

7.2.4	Merkmale eines integrativen Lehrplans	130
7.2.5	Skizze eines integrativen Lehrplans	131
8.	Integrative Unterrichtspraxis in der Grundschule	
8.1	Einleitung und Fragestellung	148
8.2	Integrativer Lehrplan und Möglichkeiten seiner unterrichtlichen Umsetzung	150
8.3	Unterrichtsbeispiele zum integrativen Lehrplan	150
8.3.1	Schlüsselbereich Natur	151
8.3.1.1	Gärtnern in der Schule	151
8.3.1.2	Kinder helfen Schmetterlingen	156
8.3.1.3	Klassenfahrten mit Naturerlebnissen	160
8.3.2	Schlüsselbereich Gesellschaft	166
8.3.2.1	Eine Klassenfahrt mit Behinderten	166
8.3.2.2	Feuerwehr- und Sanitätsdienst in der Schule	171
8.3.2.3	Theateraufführungen im Seniorenheim	176
8.3.3	Schlüsselbereich Kultur und Bildung	180
8.3.3.1	Biografien von vorbildlichen Persönlichkeiten	180
8.3.3.2	Fremde Länder in unserer Klasse	185
8.3.3.3	Integratives Lesen lernen	190
8.3.4	Schlüsselbereich Technik/Wissenschaft	195
8.3.4.1	Wir reparieren, löten, schmieden, leimen, sägen, nageln, schrauben für andere Menschen	195
8.3.5	Schlüsselbereich Politik	198
8.3.5.1	Kinderparlamente	198
8.4	Zusammenfassung und kritische Würdigung der Unterrichtbeispiele	202
9.	Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe – Anmerkungen	204
10.	Schlussbetrachtung und Ausblick	205
11.	Literaturliste	208

Einleitung

In dieser Arbeit soll versucht werden, ein pädagogisches integratives Unterrichtskonzept mit dem Schwerpunkt Grundschule zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht der Begriff **integrativ**. Damit ist gemeint, dass bei der Konstruktion eines Unterrichtskonzepts möglichst alle relevanten wissenschaftlichen Perspektiven berücksichtigt und zu einem Gesamtkonzept verdichtet werden sollen. Die Formulierung des integrativen Konzepts erfolgt in mehreren Schritten. Die einzelnen Schritte werden nach und nach aus dem ersten Schritt entwickelt. Dieser enthält die wichtigsten Grundannahmen und stellt damit den zentralen Bezugspunkt für die Entwicklung des Konzepts dar. Die Erörterungslinie ist dabei so konzipiert, dass sie vom Abstrakten zum Konkreten verläuft.

Im ersten Schritt werden Merkmale einer integrativen Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit entwickelt. Eine integrative Beziehung liegt nach obiger Definition nur dann vor, wenn alle zentralen Möglichkeiten menschlicher Weltbeziehungen diskutiert und zu einer Synthese geführt werden. Die Analyse erfolgt auf der Basis bedeutender wissenschaftlicher Ansätze zu diesem Thema. Eine vollständige Darlegung der umfangreichen Debatte war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich. Ich gehe von der Annahme aus, dass der zentrale Ausgangspunkt für die Entwicklung einer pädagogischen Konzeption in der Erörterung der Beziehung von Mensch und Lebenswirklichkeit liegen muss, um zu einem Verständnis von Lehren und Lernen zu gelangen, das einseitige Positionen vermeidet und eine umfassende, tragfähige und der jeweiligen historischen Situation angemessene Grundlage für die Konstruktion eines Unterrichtskonzepts bietet. Unter Beziehung wird hier in Anlehnung an den neuhumanistischen Ansatz Humboldts (Humboldt 1903) und an die Position von Chien (Chien 1982) der wechselseitige Einfluss beider Seiten verstanden. Beide Autoren halten die wechselseitige Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit im obigen Sinne für konstitutiv im Hinblick auf die Tragfähigkeit pädagogischer Konzepte. Diese Grundannahme ist dann im weiteren Verlauf der Arbeit der Bezugspunkt für alle weiteren Schritte bis hin zum Lehrplan und zu den konkreten Unterrichtsprojekten.

Im zweiten Schritt wird mit Hilfe der aus Bronfenbrenners „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1993) entnommenen vier zentralen Bereiche (Schlüsselbereiche) eine Analyse der aktuellen „Lebenswirklichkeit“ vorgenommen. Die Einschränkung auf diese vier Bereiche erfolgte in Anlehnung an Bronfenbrenner, um einen für die Zielsetzung und den Rahmen der Arbeit praktikablen Begriff zu entwickeln. Die Analyse bietet einerseits einen definitorischen Rahmen für den Begriff der „Lebenswirklichkeit“. Andererseits sollen aus dieser Analyse integrative Merkmale (Schlüsselmerkmale) entwickelt werden, die die Erwartungen und Anforderungen beschreiben, die an Erziehung und Bildung aus integrativer Sicht gestellt werden müssen.

Im dritten Schritt soll auf der Basis von zentralen psychologischen Persönlichkeits-theorien unter der oben formulierten integrativen Perspektive geklärt werden, welche Merkmale aus der Sicht unterschiedlicher wissenschaftlicher Persönlichkeitstheorien

die menschliche Persönlichkeit konstituieren. Diese unterschiedlichen Positionen dienen dann als Basis für die Formulierung eines integrativen Persönlichkeitsbegriffs. Damit soll geklärt werden, von welchem Grundverständnis menschlicher Persönlichkeit Lehren und Lernen auszugehen hat, um eine realistische Basis für spätere pädagogische Erörterungen zu schaffen.

Nach diesen grundlegenden Begriffsbestimmungen geht es im vierten Schritt nunmehr darum, mit Hilfe zentraler Bildungstheorien zu erörtern, welche Merkmale eine integrative Bildungskonzeption aufweisen muss. Aus der sehr umfänglichen Bildungsdebatte können nur die wichtigsten Grundpositionen in die Diskussion einfließen. Aus der Analyse der in Betracht gezogenen Theorien ergibt sich dann die Frage, welche inhaltlichen Grundpositionen ein derartiger Ansatz enthalten muss, um integratives Lehren und Lernen zu ermöglichen.

Im darauf folgenden Kapitel geht es auf der Basis der Diskussion von Lerntheorien um die Frage, was integratives Lernen ist. Dabei sollen zentrale Lerntheorien vor dem Hintergrund integrativer Bildung analysiert und zu Merkmalen eines integrativen Lernbegriffs verdichtet werden. Eine vollständige Abbildung der sehr umfangreichen Debatte zum Thema Lernen wird im Rahmen dieser Arbeit nicht angestrebt.

Sodann stellt sich die Frage, wie durch didaktische Methoden das integrative Lernen gefördert werden kann. Vor dem Hintergrund wichtiger didaktischer Grundpositionen beabsichtige ich, Merkmale integrativen Lehrens zu entwickeln. Hier können ebenfalls nur einige Grundlinien der Debatte vorgestellt werden.

Auf der Basis der vorausgegangenen Ausführungen soll dann die Skizze eines integrativen Lehrplans entworfen und begründet werden, in der die Ergebnisse der vorangegangenen Erörterungen gebündelt und strukturiert werden. Die Entwicklung eines detaillierten Lehrplans war im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten.

Schließlich werden unterrichtspraktische Beispiele aus dem Grundschulbereich vor dem Hintergrund des integrativen Unterrichtskonzepts analysiert und hinterfragt. Ebenso sollen Rückfragen aus der Praxis an die Theorie erfolgen und damit eine Dynamisierung des Konzepts ermöglicht werden. Die Unterrichtsbeispiele entstammen nicht einer systematischen Sichtung vorhandener Projekte. Dies war im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich.

Abschließend wird es eine knappe Erörterung der Möglichkeiten des integrativen Unterrichtskonzeptes in der Sekundarstufe geben.

In der Schlussbetrachtung sollen die Ergebnisse noch einmal kurz zusammengefasst und ein kurzer Ausblick auf weitere Aspekte integrativen Lehrens und Lernens gegeben werden.

1. Möglichkeiten menschlicher Grundbeziehungen zur Welt – Formulierung eines integrativen Konzepts

1.1 Eine integrative Weltbeziehung – Versuch einer begrifflichen Annäherung

Es ist ein zentrales Anliegen der Erziehungswissenschaft, das Denken und Tun des Menschen in seiner Welt intensiv zu beobachten, kritisch zu bedenken und Chancen möglicher und wünschenswerter Veränderungen zu prüfen und zu formulieren.

Diese umfassende Aufgabe kann m.E. nur erfüllt werden, wenn pädagogische Konzepte vor dem Hintergrund grundsätzlicher Erwägungen hinsichtlich der Möglichkeiten des Menschen, mit der Lebenswirklichkeit Beziehungen aufzunehmen, entwickelt werden. Unter Lebenswirklichkeit soll hier sowohl die natürliche als auch die soziale, kulturelle und technische Umwelt verstanden werden, mit der der Mensch während seines gesamten Lebens in Beziehung treten muss.

Befragt man nun die einschlägige wissenschaftliche Diskussion nach den grundsätzlichen Möglichkeiten menschlicher Beziehungen zur Lebenswirklichkeit im obigen Sinn, so ergibt sich folgendes Bild:

Nach Auffassung der in dieser Frage relevanten Autoren gibt es zwei grundsätzlich verschiedene Paradigmen für den Menschen, mit der Lebenswirklichkeit in Beziehung zu treten. Das eine Paradigma wird mit den Begriffen „kooperativ, erhaltend, aufnehmend, verständnisorientiert, ichfrei“ umschrieben (vergl. Gebser 1986, S.685 ff.; Habermas 1995, S.32). Es basiert auf der Grundannahme, dass der Mensch seiner Lebenswirklichkeit als gleichberechtigter Partner gegenübertritt. Die Basis dieser partnerschaftlichen Beziehung sind Offenheit, Rücksichtnahme und Respekt.

Habermas spricht in diesem Zusammenhang von „kommunikativer Rationalität“ (Habermas ebenda, S.33), Gebser von „integralem Bewusstsein“ (Gebser ebenda, S. 379ff.), Richter nennt es „Solidarität“ (Richter 1998, S.11), Weizäcker benutzt dafür den Begriff „Vernunft“ (Weizäcker 1977, S.138), in der chinesischen Philosophie spricht man von „Yin“ (Watts 1978, S.51/52), Buber nennt es „Ich-Du-Beziehung“, (Buber 1984) bei Capra ist schließlich vom „integrierenden Prinzip“ (Capra 1983) die Rede.

Das andere Paradigma wird mit den Worten „fordernd, expandierend, ichbezogen“ gekennzeichnet (vergl. Capra ebenda, S.35 und 42). Folgt der Mensch diesem Prinzip, so besteht sein Ziel in erster Linie darin, sich seiner Lebenswirklichkeit zu bemächtigen, sie zu beherrschen und für eigennützige Ziele zu benutzen.

Habermas spricht in diesem Zusammenhang von „erfolgsorientiertem Handeln“ (Habermas, ebenda, S. 32), Richter erkennt darin einen „Rivalitätsbegriff“ (Richter ebenda, S.11), Weizäcker postuliert die „Machtförmigkeit des Verstandes“ (Weizäcker ebenda, S.100), der Taoismus nennt das Prinzip „Yang“ (Watts, ebenda), Buber bezeichnet es als „Ich-Es-Beziehung“ (Buber, ebenda), Capra bringt es auf den Begriff „Selbstbehauptung“ (Capra ebenda, S.42).

An dieser Stelle ergibt sich nun die Frage, welchem Paradigma der Mensch folgen soll. Capra entwickelt dazu folgernde These: „Was gut ist, ist nicht Yin oder Yan, sondern das dynamische Gleichgewicht zwischen beiden. Ungleichgewicht ist

schlecht und schädlich“ (Capra ebenda, S.33). Die Begründung für diese These bleibt Capra an dieser Stelle schuldig. Das wird in einem anderen Zusammenhang noch zu erörtern sein. Festzuhalten bleibt, dass auch andere Autoren dem Postulat von Capra prinzipiell zustimmen. Gebser fordert in diesem Zusammenhang die Integration beider Paradigmen. Er nennt das Ergebnis „integrales Bewusstsein“ (Gebser ebenda, S. 379). Auch Habermas schließt sich diesem Ansatz an und fordert die Integration von „kommunikativer und kognitiv-instrumenteller Rationalität“ (Habermas ebenda, S. 33). Richter schließlich postuliert „symmetrisches Geben und Nehmen“ (Richter ebenda, S.246).

Diese Thesen sollen im Folgenden hinterfragt werden. Dabei geht es darum, zu erörtern, ob und in welcher Weise sie zu begründen sind.

Die These von Richter ist Ausgangspunkt einiger Überlegungen hinsichtlich der Folgen eines Ungleichgewichts der beiden Pole menschlichen Denkens und Handelns, weil sie am konkretesten formuliert ist. Ein Ungleichgewicht könnte dadurch entstehen, dass man beide Pole als gegensätzlich auffasst. In einem solchen Ansatz wären sie unvereinbare Alternativen, zwischen denen man sich zu entscheiden hätte. Entschiede man sich für das „Geben“, so fände menschliches Leben darin seine Erfüllung, zu teilen, Opfer zu bringen, Rücksicht zu nehmen, sich zurückzunehmen. Ohne eine derartige Beziehung zur Welt pauschal kritisieren zu wollen bzw. deren Qualitäten zu leugnen, so muss an dieser Stelle doch angemerkt werden, dass ein solches Weltkonzept in seiner Einseitigkeit problematisch sein kann, weil damit ein Verzicht auf jegliche Form der Gestaltung verbunden sein könnte. Die Gefahr passiver, fatalistischer Weltkonzepte wäre sehr groß. Individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen wären kaum möglich. Stagnation wäre die Folge. Beispiele für die Folgen einer in dieser Weise einseitigen Weltbeziehung können in steinzeitlichen Kulturen betrachtet werden (Mead 1953).

Entschiede man sich für die entgegengesetzte Position des „Nehmens“, so bestände das zentrale Konzept menschlicher Weltbeziehung darin, den egoistischen Impulsen stärkere Beachtung zu schenken, den eigenen Interessen immer Vorrang zu geben, Rücksichtnahme zu vernachlässigen und die Mitwelt unter dem Leitmotiv der Konkurrenz zu betrachten. Die Gefahren eines in dieser Richtung einseitigen Konzepts der Weltbeziehung liegen nahe. Expansive Impulse würden die Oberhand gewinnen und die Folgen wären Gewalt und Ausbeutung gegen Mitmensch und Natur.

Dies wird in Kapitel 2 noch näher zu betrachten sein. An dieser Stelle bleibt lediglich Folgendes festzuhalten: Sowohl die Dominanz des „gebenden“ als auch die Betonung des „nehmenden“ Prinzips in der Beziehung des Menschen zur Welt kann schwerwiegende gesellschaftliche und individuelle Entwicklungsstörungen verursachen. Insofern wäre Capras These zuzustimmen, wenn er sagt:

„ Sowohl Yin als auch Yang, die integrierenden und die selbstbehauptenden Tendenzen sind für harmonische gesellschaftliche und ökologische Beziehungen notwendig“ (Capra ebenda, S.42) (vergl. auch Gebser ebenda, S.86 u. Drewermann, 1981, S.117)

Nach dem bisher Ausgeführten komme ich hinsichtlich der gegensätzlichen Weltbeziehungskonzepte zu folgenden Schlussfolgerungen:

Alle für diese grundlegende Erörterung relevanten Autoren, mit Ausnahme von Buber, postulieren die Ausgewogenheit der beiden Beziehungskonzepte. Nach Bubers Auffassung ist der Mensch von seinem Wesen her auf das „Du“, den Mitmenschen, die Natur und die geistigen Wesenheiten ausgerichtet (Faber 1967, S.53). Demnach wäre der Mensch stärker dem ‚gebenden‘ als dem ‚nehmenden‘ Prinzip verpflichtet. Dieser Ansatz wird noch einmal im Zusammenhang mit der Untersuchung der gesellschaftlichen Entwicklung in Kapitel 2 näher erörtert werden.

Ich schließe mich an dieser Stelle der folgenden Position an:

Für eine harmonische individuelle und gesellschaftliche Entwicklung bedarf es der Ausgewogenheit des ‚gebenden‘ und des ‚nehmenden‘ Weltprinzips. **Dieses nenne ich zukünftig integrativ.**

Vor dem Hintergrund dieses allgemeinen Prinzips der Weltbeziehung gilt es nunmehr Leitfragen für die nachfolgenden Kapitel zu entwickeln:

1. Welche Merkmale hat eine integrative Entwicklung der menschlichen Beziehung zur Mitwelt? Dies soll im Folgenden vor dem Hintergrund einer Bezugstheorie genauer untersucht und konkretisiert werden. Dabei sollen die oben erörterten Thesen weiter differenziert und die Begrifflichkeit konkretisiert werden. Als Grundlage dieser Erörterung dient hierbei die Theorie der „Ökologischen Entwicklung“ von Bronfenbrenner (siehe Kapitel 1.2).
2. Welche Merkmale hat eine integrative gesellschaftliche, politische und ökonomische Entwicklung (Bezugsraum: europäisch geprägter Kulturraum)? Auf der Basis der Merkmale integrativer Entwicklung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit werden dann die zentralen gegenwärtigen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen und ihre historischen Ursachen in Bezug auf eine integrative Perspektive in der gebotenen Kürze analysiert und im Anschluss daran konkrete Merkmale integrativer Entwicklung formuliert (siehe Kapitel 2).
3. Welche Merkmale hat eine integrative Persönlichkeitsentwicklung? Vor dem Hintergrund psychologischer Persönlichkeitstheorien soll versucht werden, einen integrativen Begriff von individueller menschlicher Persönlichkeit zu formulieren (Kapitel 3).
4. Welche Merkmale hat eine integrative Bildungskonzeption? Auf der Basis einer weiteren Bezugstheorie sollen wissenschaftliche Bildungskonzeptionen im Hinblick auf integrative Aspekte untersucht werden. Als Grundlage dieser Erörterung dient an dieser Stelle das Bewusstseinskonzept von Jean Gebser (siehe Kapitel 4).
5. Welche Merkmale hat integratives Lernen? Vor dem Hintergrund der außerschulischen Voraussetzungen und der schulischen Bedingungen sollen in diesem Abschnitt inhaltliche Anforderungen an ein integratives Lernen mit Hilfe zentraler Lerntheorien formuliert werden (siehe Kapitel 5).
6. Welche Merkmale hat eine integrative Didaktik? Hier sollen die zentralen didaktischen Ansätze vor dem Hintergrund einer integrativen Perspektive ana-

lysiert und sodann zu einer integrativen Didaktik verdichtet werden (siehe Kapitel 6).

7. Welche Ziele, Inhalte und Methoden sollte ein integrativer Lehrplan haben? Auf der Basis der vorhergehenden Kapitel soll eine Lehrplanskizze für den integrativen Unterricht vor allem an der Grundschule entworfen werden (Kapitel 7).
8. Der oben entworfene Lehrplan soll dann auf der Basis von Unterrichtsbeispielen konkretisiert und hinterfragt werden (Kapitel 8).
9. In einem kurzen Ausblick sollen thesenartig die spezifischen Bedingungen integrativen Lehrens und Lernens in der Sekundarstufe reflektiert werden (Kapitel 9).
10. Am Ende sollen hier neben einer Zusammenfassung der Ergebnisse Möglichkeiten und Grenzen einer praktischen Umsetzung bedacht, offene Fragen formuliert und ein kurzer Ausblick auf weitere Perspektiven integrativer Unterrichtsforschung skizziert werden (Kapitel 10).

1.2 Die integrative Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit – Formulierung konkreter Merkmale einer dynamischen Entwicklung

1.2.1 Einleitung und Problemstellung

Im folgenden Kapitel soll nunmehr auf dem Hintergrund des integrativen Beziehungsbegriffs versucht werden, Faktoren dynamischer Entwicklung zu bestimmen und sie zu Merkmalen integrativer Entwicklung der Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit weiterzuentwickeln. Dazu ist es notwendig, die Begriffe „Mensch“ und „Lebenswirklichkeit“ näher zu bestimmen und auf dieser Basis eine dynamische Perspektive zu entwickeln. Dieses Vorgehen erscheint mir notwendig, da zur Gewinnung einer pädagogischen Perspektive ein dynamischer Ansatz notwendig ist, denn Bildung und Erziehung zielen auf Veränderung ab. Zur Gewinnung eines dynamischen Ansatzes soll im folgenden Kapitel eine Leittheorie als Folie dienen. Hierzu verwende ich Bronfenbrenners „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1993). Im ersten Schritt sollen die zentralen Thesen Bronfenbrenners referiert werden, um aus ihnen heraus die konkretisierte Begrifflichkeit zu entwickeln.

Auf der Basis der erweiterten Begrifflichkeit soll sodann der integrative Beziehungsbegriff auf der Folie der Leittheorie in dynamisierter Form neu formuliert werden.

1.2.2 Die „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ nach Bronfenbrenner

Ich beginne meine Erörterungen mit einer zentralen These Bronfenbrenners, die auf die Förderung der menschlichen Entwicklung abzielt und damit eine wichtige Grundlage für das oben formulierte Anliegen dieses Kapitels liefert.

„ Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche“ (Bronfenbrenner ebenda, S.37).

Aus dieser Definition ergeben sich **drei dynamische Faktoren**: der aktive Mensch, die sich verändernde Umwelt und der Prozess der gegenseitigen Anpassung.

Dieser komplexe dynamische Entwicklungsprozess bezeichnet zunächst die formale Komponente eines integrativen Ansatzes. Die inhaltliche Seite liefert uns einen weiteren integrativen Aspekt. Wenn Mensch und Umwelt sich in einem gegenseitigen korrespondierenden Anpassungsprozess befinden, sind sie als prinzipiell gleichrangig zu betrachten.

Was bedeutet das nun konkret für einen komplexen dynamisch-integrativen Prozess?

- Aus der prinzipiellen Gleichrangigkeit von Mensch und Mitwelt ergibt sich zwangsläufig eine integrative Perspektive. Der Mensch kann zwar seine Umwelt gestalten und sie seinen Bedürfnissen und Interessen gemäß nutzen. Er muss dabei jedoch gleichzeitig die ihn umgebende Lebenswelt achten und schützen. Bronfenbrenner nennt das „ökologische Entwicklung“ (Bronfenbrenner ebenda, S.37). Rifkin spricht von „empathischer Zivilisation“ (Rifkin 2010, S.315ff.), Capra bezeichnet diesen Ansatz als „Lebensnetz“ (Capra ebenda, S.96) und Buber postuliert das „dialogische Prinzip“ (Buber 1964, S.54; vergl. auch Faber ebenda).
- Aus dem zweifach dynamischen Prozess ergibt sich für die integrative Entwicklung nachfolgende These: Der Mensch muss einerseits in der Welt aktiv handeln und andererseits Zurückhaltung üben.

Um die obigen Thesen zu konkretisieren, werde ich nunmehr **drei zentrale Bausteine** des Ansatzes von Bronfenbrenner in Kürze referieren. Im Anschluss daran werde ich versuchen, Merkmale eines integrativen Entwicklungsprozesses zu formulieren.

1.2.3 Die subjektive Perspektive (Mensch)

Das erste Postulat des „gleichrangigen Entwicklungsprozesses“ führt bei Bronfenbrenner zu der Konsequenz, dass er sowohl die subjektiven (Mensch) als auch die objektiven Strukturen (Lebenswirklichkeit) mit gleicher Intensität und Differenziertheit analysiert. Die These der korrespondierenden Entwicklung führt in der Umsetzung dazu, dass die subjektiven Strukturen als konstitutive Elemente der objektiven Strukturen und umgekehrt die objektiven als konstitutiv für die subjektiven betrachtet werden. Diese Subjekt und Objekt integrierenden Prozesse nennt Bronfenbrenner „molare Tätigkeiten“. Darunter versteht er eine über eine gewisse Zeit fortgesetzte Tätigkeit, die für die sich entwickelnde Person einerseits und die Mitwelt andererseits eine Bedeutung hat (Bronfenbrenner ebenda, S.65). Dabei betrachtet er hier zunächst die subjektive Seite (Mensch) und die ihm möglichen Beziehungen zur Welt. Diese Tätigkeiten konkretisiert er in folgenden Bereichen:

- Bereich der Nichtbeteiligung. Dieser Bereich umfasst „Tätigkeiten“ wie Schlafen, Ruhen, Warten (Bronfenbrenner ebenda, S.65). Denkbar wären in diesem Zusammenhang auch Schweigen und Tagträumen.
- Bereich der Widmung von Aufmerksamkeit ohne aktive Beteiligung. Zu diesem Bereich nennt Bronfenbrenner keine Beispiele. Diesem Bereich der stillen geduldigen Aufmerksamkeit kommt jedoch in einer integrativen Perspektive große Bedeutung zu. Hier bleibt Bronfenbrenner unkonkret und nicht überzeugend, denn der von ihm selbst geforderte ausgewogene Entwicklungsprozess ist auch auf die passive Seite der Entwicklungsmöglichkeiten angewiesen. Denkbar wären in diesem Zusammenhang Formen der konzentrierten Beobachtung wie Meditation und Kontemplation. Hierzu wird an anderer Stelle noch ausführlicher Stellung bezogen.
- Bereich der aktiven Beteiligung. Diesem Bereich widmet Bronfenbrenner besondere Aufmerksamkeit. Die von ihm in diesem Zusammenhang dargestellten Beispiele sind sehr konkret und ausführlich formuliert. Sie illustrieren und belegen, was Bronfenbrenner unter „ökologischer Entwicklung“ aus der subjektiven Perspektive versteht. „Eine Arbeit getan zu haben, auf die ein anderer angewiesen war (...), ein Baby betreut oder auch nur im Arm gehalten zu haben (...), sich (...) um einen Menschen gekümmert zu haben, der alt, krank oder einsam war (...), jemandem der wirklich Hilfe brauchte, Trost gebracht oder geholfen zu haben,...Fertigkeiten (...) gelernt zu haben, die man braucht, um anderen Menschen zu helfen und sich um sie zu kümmern“ (Bronfenbrenner ebenda, S. 68). An dieser Stelle greift Bronfenbrenners Konzeption zu kurz. Hier geht es zu sehr um die individuelle Perspektive. Es fehlen gesellschaftliche und politische Dimensionen, wie sie bei Konzeptionen nachhaltiger Entwicklung im Focus stehen (vergl. hierzu Hauenschild/Bollscho, 2009 und Kaufmann-Hayoz et al. 2002). Betrachtet man das Element der „molaren Tätigkeiten“ vor dem Hintergrund integrativer Entwicklung der Beziehungen von Mensch und Lebenswirklichkeit, so lässt sich Folgendes festhalten:
- Integrative Entwicklung benötigt viel Zeit, damit ein korrespondierender Prozess stattfinden kann, der durch Ruhe und Intensität geprägt ist.
- Integrative Entwicklung muss als Prozess des Handelns im Interesse der Mitwelt angelegt sein. Hier müssen gesellschaftliche und politische Dimensionen mit bedacht werden. Das aktive Einwirken des Menschen auf seine Umwelt muss durch ein passives Element der Zurückhaltung und der Rücksichtnahme begleitet werden. Dieser Prozess muss einheitlich sein.

Das **zweite zentrale Element** der „ökologischen Entwicklung“ nennt Bronfenbrenner das „dyadische Prinzip“. Darunter versteht Bronfenbrenner eine wechselseitige und in Bezug auf die Kräfteverhältnisse ausgewogene und emotional positiv besetzte Entwicklung (Bronfenbrenner ebenda S. 72 f.).

Die Wechselseitigkeit impliziert, dass jeder „seine Tätigkeit auf die des anderen abstimmen“ muss (Bronfenbrenner ebenda, S.72). Für eine integrative Entwicklung reicht dies jedoch nicht aus. Eine integrative Entwicklung geht nicht von einem

wechselseitigen Prinzip, sondern von einem einheitlichen Vorgang aus. Das bedeutet, dass der Andere von vornherein mit einbezogen werden muss. Auch das Postulat der ausgewogenen Kräfteverhältnisse ist keine unbedingte Voraussetzung für eine integrative Entwicklung, denn ein Kind oder ein behinderter Mensch verfügt nicht über die Kräfte, die das „dyadische Prinzip“ fordert. Auch eine emotional positiv besetzte Entwicklung ist für eine integrative Entwicklung nicht erforderlich. Gerade ambivalente Gefühle entsprechen einem integrativen Ansatz mehr als einseitig positive.

„Die Notwendigkeit solcher Abstimmung fördert beim kleinen Kind nicht nur den Erwerb interaktiver Fertigkeiten, sie regt auch die Bildung einer Vorstellung von wechselseitiger Abhängigkeit an (...)“ (Bronfenbrenner ebenda S.72). Auch hier gehen die Thesen Bronfenbrenners nicht weit genug. Abhängigkeit und ihr Gegenteil, die machtvolle Begegnung von Mensch und Welt, werden in einem integrativen Ansatz zu einer innigen Verbundenheit.

Fassen wir das Ausgeführte vor dem Hintergrund der integrativen Entwicklung zusammen, so lässt sich Folgendes feststellen:

- Integrative Entwicklung ist ein einheitlicher Prozess, bei dem subjektive und objektive Interessen verschmelzen. Die von Bronfenbrenner postulierte Erfahrung von Macht und Abhängigkeit wird zu einer einheitlichen Ebene der Verbundenheit.
- Integrative Entwicklung umfasst alle rationalen und affektiven Bewusstseins-ebenen, positive wie negative. Ein Entwicklungsschritt darf auch von Frustration, Trauer und Schmerz begleitet werden (vergl. Hierzu auch Maslow, 2008, S.199). Dies wird in Kapitel 3 noch näher zu erörtern sein.

1.2.4 Die objektive Seite (Lebenswirklichkeit)

Über die bereits erwähnten Konzepte der „molaren Tätigkeit“ und der „dyadischen Weltbeziehung“ hinaus formuliert Bronfenbrenner in seiner „ökologischen“ Entwicklungskonzeption eine **dritte Dimension**. Sie bezieht sich vor allem auf die objektive Seite der integrativen Entwicklung. Ich bezeichne sie im Unterschied zu anderen Autoren nicht als Lebenswelt (vergl. hierzu Chien 1982, S.54), sondern bewusst als Lebenswirklichkeit, weil, wie oben bereits ausgeführt, nicht nur der Mensch auf seine Umgebung einwirkt, sondern die Umgebung auch auf ihn. Deshalb wird in dieser Arbeit der Begriff „Lebenswirklichkeit“ verwendet. Hier geht es nun vor allem um die Strukturen der Lebenswirklichkeit, die, wie schon erwähnt, vor dem Hintergrund der Wechselwirkung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit zu sehen sind. Das Modell der Lebenswirklichkeit, so wie Bronfenbrenner sie sieht, besteht danach aus einer „ineinander geschachtelten Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen (...). Diese Strukturen werden als Mikro-, Me so-, Exo- und Makrosysteme bezeichnet (...).“ (Bronfenbrenner ebenda, S.38).

Das **Mikrosystem** bezeichnet dabei den primären Bereich der Lebenswirklichkeit eines Menschen, in dem ein „Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten und zwischenmenschlichen Beziehungen“ von der „in Entwicklung begriffenen Person erlebt“ wird (Bronfenbrenner ebenda, S.38). Vereinfacht formuliert handelt es sich hierbei um den unmittelbaren und alltäglichen Lebensbereich jedes Menschen. In diesem Bereich besteht aufgrund der unmittelbaren Nähe die Möglichkeit der direkten wechselseitigen Wirkung zwischen dem Menschen und seiner Lebenswirklichkeit. Dabei besteht eine ambivalente Beziehung. Einerseits bezeichnet dieser Bereich den Schutzraum der Intimsphäre, in dem ein Mensch sich sicher und geborgen fühlen kann. Andererseits ist durch die Nähe zu anderen Menschen der Einfluss (positiv und negativ) und die unmittelbare Abhängigkeit besonders stark spürbar. Die Dynamik dieser Ebene ist gering. Hier herrscht ein eher passives Beziehungsmuster.

Das **Mesosystem** umfasst nach Bronfenbrenner „die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner ebenda, S. 41).

Entwicklungsfördernd im Sinne Bronfenbrenners sind sie nur dann, wenn „die Prozesse des Austausches zwischen den Lebensbereichen in beiden Richtungen verlaufen, gegenseitiges Vertrauen und Zielübereinstimmung erhalten und fördern und Kräfteverhältnisse zugunsten der personellen Verbindungen, die das Geschehen im Sinne der sich entwickelnden Person beeinflussen“ (Bronfenbrenner ebenda, S.209). Das bedeutet: Vielfältige wechselseitige Beziehungen zur Nachbarschaft, auch zu anderen Kulturen, Kontakte zu Einrichtungen des Stadtteils (Kirche, Krankenhaus, Altenpflegeheim u.a.m.) sind in diesem Sinne als förderlich für die Entwicklung einer Person zu bezeichnen. Je intensiver der Kontakt, der offene Austausch und die persönlichen Beziehungen, desto besser ist das für die Entwicklung.

Befassen wir uns nun mit einem weiteren Bereich dessen, was wir Lebenswirklichkeit genannt haben, nämlich dem Außenbereich, dem Exosystem, wie Bronfenbrenner ihn bezeichnet. Das **Exosystem** ist nach Bronfenbrenner „ein Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht“ (Bronfenbrenner ebenda, S. 209). Beispielhaft für diesen Bereich nennt Bronfenbrenner unter anderem Familienverhältnisse (Kinderzahl, alleinerziehende Elternschaft, Wohnverhältnisse, Medienkonsum) (Bronfenbrenner, ebenda, S. 226).

Ergänzend dazu müssen hier auch die natürlichen Lebensbedingungen mit betrachtet werden. Entwicklungsfördernd sind nach Bronfenbrenner nur diejenigen Strukturen, in denen den „Beteiligten direkte und indirekte Verbindungen zu Lebensbereichen der Macht offenstehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den Bedürfnissen der sich entwickelnden Person und den Bestre-

bungen ihrer Vertreter entsprechend zu beeinflussen“ (Bronfenbrenner ebenda, S. 240).

Vor dem Hintergrund einer integrativen Perspektive bedeutet das, dass die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse so strukturiert sein müssen, dass die Bürger in wichtigen Fragen in Bezug auf die politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, kulturellen und natürlichen Bedingungen der Lebenswirklichkeit auf Entscheidungen Einfluss nehmen können. Dies wird in Kapitel 2 noch näher zu erörtern sein. Kommen wir nunmehr zum letzten großen Bereich der Lebenswirklichkeit, dem **Makrosystem**, wie Bronfenbrenner es nennt, das „die Subkultur oder ganze Kultur (...) einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ umfasst (Bronfenbrenner ebenda, S. 42). Damit sind zentrale und prägende Weltanschauungen, Ideologien und religiöse Prägungen gemeint (siehe Kapitel 2).

Für die integrative Perspektive bedeutet dies: Kulturelle Prägungen dürfen nicht zu einem Ausschluss anderer kultureller Konzepte führen. Ein integrativer Ansatz befördert wechselseitige Offenheit und die Bereitschaft zur Entwicklung einer neuen Kultur auf der Basis von Geben und Nehmen.

1.2.5 Merkmale integrativer Entwicklung – Zusammenfassung und Ausblick

- Da Mensch und Lebenswirklichkeit prinzipiell gleichrangig sind, müssen alle Handlungen des Menschen die Folgen seines Handelns mit einbeziehen (Merkmal: Gleichrangigkeit, Verantwortung). Andernfalls kann es zu schwerwiegenden Störungen der Beziehungen zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit kommen (Beispiel: Naturzerstörung).
- Das Dasein des Menschen in der Welt ist möglich in Form der Nichtbeteiligung, der Aufmerksamkeit ohne aktive Beteiligung und durch aktive Beteiligung (Merkmal: Aktivität).
- Die Beziehung von Mensch und Lebenswirklichkeit ist ein Dialog, der die Interessen beider Seiten gleichermaßen berücksichtigt (Merkmal: Ausgewogenheit).
- Die Lebenswirklichkeit ist nach Bronfenbrenner in vier in enger Beziehung stehende Bereiche aufgeteilt.

Mikrosystem: Bereich der engeren persönlichen Umgebung (Eltern, Geschwister, Ehepartner)(Merkmal : Geborgenheit, Zugehörigkeit, Verbundenheit)

Mesosystem: Bereich der Nachbarschaft, Schule, Arbeitsplatz (Merkmal: Austausch, Offenheit, Vertrauen)

Exosystem : Bereich der politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen kulturellen und natürlichen Lebensbedingungen (Merkmal: Transparenz ,Einfluss auf Entscheidungen)

Makrosystem: Bereich der Weltanschauungen, Ideologien, religiösen und philosophischen Prägungen (Merkmal: Offenheit, Bereitschaft zum Geben und Nehmen).

Im Kapitel 2 werden nun zunächst die vier Bereiche der Lebenswirklichkeit (objektive Seite) unter der Fragestellung untersucht, wie eine integrative Entwicklung aussehen könnte. Dabei werden die gegenwärtigen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Verhältnisse vor dem Hintergrund ihrer ideologischen, religiösen und philosophischen Ursachen analysiert. Sodann wird auf dem Fundament des integrativen Paradigmas nach Merkmalen einer integrativen Perspektive gefragt.

In Kapitel 3 wird es sodann um die subjektive Seite gehen. Dabei sollen auf der Basis wissenschaftlicher Persönlichkeitstheorien Merkmale integrativer Persönlichkeitsentwicklung formuliert werden.

2. Merkmale integrativer Entwicklung der Lebenswirklichkeit

2.1 Einleitung und Fragestellung

Nachfolgendes Kapitel soll die in Kapitel 1.2 herausgearbeiteten Merkmale integrativer Entwicklung der vier Bereiche der Lebenswirklichkeit weiter konkretisieren, um Möglichkeiten und Grenzen einer pädagogisch-unterrichtlichen Perspektive auszuloten und Kriterien für die inhaltliche Konzipierung eines integrativen Lehrplans unter besonderer Berücksichtigung des Primarbereichs zu entwickeln. Hier geht es also um die weitere Konkretisierung des Begriffs der Lebenswirklichkeit vor dem Hintergrund des integrativen Ansatzes. Dies soll im Folgenden abschnittsweise für alle vier Bereiche geschehen, die in Kapitel 1.2 mit Hilfe von Bronfenbrenner herausgearbeitet worden sind. Dabei kann es in diesem Rahmen nicht darum gehen, eine umfassende und vollständige Analyse der Lebenswirklichkeit zu erarbeiten. Es soll an dieser Stelle lediglich geklärt werden, welche zentralen Entwicklungen in der wissenschaftlichen Diskussion erörtert werden. Sodann wird der Versuch gemacht, mit Hilfe der oben gewonnenen Merkmale integrativer Entwicklung, pädagogische Konsequenzen im bereits erwähnten Sinne zu ziehen. Diese Merkmale werden die zentrale Orientierung für den zu entwickelnden Lehrplan sein und die Richtung des schulpädagogischen Konzepts angeben.

2.2 Der Bereich der engeren persönlichen Umgebung

Dieser Bereich umfasst in erster Linie die engere familiäre Situation. Sie soll, ohne den Anspruch auf eine vollständige und umfassende Erörterung zu erheben, mit dem Ziel betrachtet werden, zentrale und hinreichend gesicherte Erkenntnisse mit den integrativen Kriterien Geborgenheit, Verbundenheit und Zugehörigkeit zu konfrontieren.

Analysiert man die wissenschaftliche Debatte in Bezug auf die Situation der Kinder in den Familien, so ergibt sich folgendes Bild:

„Das ist sie, die westliche Gesellschaft: an der Oberfläche bunt und glänzend, darunter aber morsch und zerbrechlich. Auch in den kleinsten Einheiten, den Familien, zeigt sich das “ (Miegel 2010, S.137). Dieses Urteil wird von vielen in der Sache kompetenten Autoren geteilt (vergl. auch Schmidt-Denter/Beelmann 2010; Plewnia 2001; Scheerer 2010). Mögliche Gründe für diese Ansicht sind schnell genannt:

- Jede zweite Partnerschaft scheitert (Miegel ebenda, S.137), (vergl. Schmidt-Denter/Beelmann; Plewnia ebenda). Das bedeutet aber auch, dass jede zweite Partnerschaft hält.
- 20% der Familien sind laut Armutsbericht des BMAS und Bericht des BMFSFJ zum Thema Alleinerziehende unvollständig, das heißt, ein Elternteil lebt nicht mit der Familie zusammen (vergl. Miegel ebenda, S.137). Andererseits sind demnach 80% vollständig.
- Immer mehr Eltern wollen Beruf und Familie unter einen Hut bringen. Immer früher werden Kinder in Betreuungsinstitutionen abgegeben (Vergl. Scheerer, ebenda, Miegel ebenda, S.139). Dazu ist anzumerken, dass sich nicht jede Betreuung zum Nachteil des Kindes auswirken muss, zum anderen gilt das oben Gesagte nicht für alle Familien
- 20% der Kinder sind nach von Miegel zitierten Untersuchungen psychisch auffällig (Miegel ebenda, S.145). Geht man von diesem Prozentsatz aus, so ist das sicherlich alarmierend. Zu beachten ist jedoch, dass die Ursachen vielfältig und individuell unterschiedlich ausgeprägt sind. Zum anderen bedeutet die obige Zahl, dass 80% nicht psychisch auffällig sind, zumindest in keiner der einschlägigen Statistiken auftauchen.
- Es findet kein ausreichender Spracherwerb statt. Jedes 4. Kind in der Grundschule kann nicht ausreichend lesen. Zwei Drittel der türkischstämmigen Migrantenkinder können nach der Grundschule nicht angemessen lesen (Miegel, ebenda, S. 132; Boston Consulting Group, Standortfaktor Bildungsintegration, 2009, S. 29, in: Miegel ebenda S. 132; Elger/ Kneip/ Theile 2009 in: Miegel ebenda, S. 132). 37 % der Kinder bekommen niemals etwas vorgelesen (Deutsche Bahn/Zeit/Stiftung 2008, S.11).
- Hektik, Unruhe und Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse infolge der Doppelbelastung der Mütter stellen ein weiteres Problem dar. Hierin sehen viele Pädagogen und andere Experten Gefahren für die kindliche Entwicklung wie Konzentrationsschwächen, ADHS-Syndrom, emotionale und soziale Störungen u.a.m. (vergl. Deutsches Kinderhilfswerk 2006, S. 6; Winterhoff 2009, S.107 ff.; Hölling u.a. 2007, S. 784-793 zit. nach Miegel 2010). Andere Fachleute bestreiten den ursächlichen Zusammenhang mit den genannten Störungen und sehen in der frühkindlichen Kinderkrippenerziehung eine Alternative für den familiären Elementarprozess (vergl. Freiberg 1988; Schubert 1996, S.83).

- Viele einschlägige Autoren unterstellen eine tiefgreifende Verunsicherung in der Gesellschaft, was Erziehungsleitbilder und -methoden betrifft (vergl. Rogge 2010; ders.2004). Eine Fülle von Erziehungsratgebern ist die Folge dieser verbreiteten These. Das Wort von der Krise in der Erziehung macht die Runde (Arendt 2000; Bönsch 2006).
- In der pädagogischen Literatur sind die Meinungen in Bezug auf zu hohen Leistungsdruck sehr gespalten. Während die eine Seite die zu hohen Erwartungen der Eltern in Bezug auf schulische Leistungen kritisiert, halten viele Autoren in der aktuellen Debatte hohe Leistungserwartungen für nicht kontraproduktiv im Hinblick auf die kindliche Entwicklung, wobei sich der Begriff Leistung in der Regel auf kognitive Fähigkeiten bezieht. Integrativ: Einseitigkeit schadet (vergl. Struck 2000, S.14; Hurrelmann 2003).
- Miegel beklagt das Schwinden der Kreativität infolge mangelnder Erfahrungen im Singen und Musizieren (Miegel ebenda, S.147). Diese Feststellung mag für viele Kinder zutreffen. Allerdings gibt es auch eine große Anzahl von Eltern, die ihren Kindern privaten Musikunterricht angedeihen lassen (vergl. Mehlig 1996).
- Eine Freizeit der Kinder, die zunehmend von strukturierten Kursangeboten besetzt wird, wird von einigen Autoren kritisch gesehen (vergl. Rolff /Zimmermann 1997). Das Ergebnis gemäß dieser Ansicht: Trennung vom Alltagsgeschehen und von der sozialen und natürlichen Umwelt. Die Gegenposition sieht darin einen Gewinn für die betroffenen Kinder. Sie halten dies für eine sinnvolle Ergänzung der schulischen Angebote(vergl. Mehlig ebenda; Ahlmann 2011).
- Das zunehmende Ausmaß der Nutzung elektronischer Medien durch Kinder wird von vielen Autoren sehr kritisch gesehen (Postman 1997, Mander 1979, Hentig v. 2002; Rolff 2008; Müllert 1982). Die von den Autoren genannten Folgen wie Verlust von Wechselseitigkeit und unmittelbarer Weltbeziehung, Computersucht, Schwinden von langfristigen Beziehungen ergeben ein sehr problematisches Szenario. Deshalb warnen viele Medienwissenschaftler vor einer zu frühen und zu intensiven Nutzung. Andere Fachleute sehen in den neuen Medien neue Lernchancen und eine Erweiterung der Kontaktmöglichkeiten. Sie fordern die Förderung der Medienkompetenz von der ersten Klasse der Grundschule an (vergl. Schorb 2009; Hugger 2010; Krauthausen 2012).

Vor dem Hintergrund der integrativen Merkmale ergibt sich daraus folgendes Bild:

Merkmal Geborgenheit

Die Situation in einigen Familien ist durch Indizien gekennzeichnet, die auf erhebliche Defizite in diesem Basismerkmal integrativer Entwicklung schließen lassen. Hektik und Unruhe infolge der Doppelbelastung der Mütter in vollständigen Familien und in Familien mit einem alleinerziehenden Elternteil gleichermaßen führen zu einem akuten Mangel an Zeit füreinander. Das führt zu einer andauernden Situation des

Alleinseins, des nebeneinanderher Lebens und der Verkümmern der sozialen und emotionalen Beziehungen in der Familie. Kinder, die einer solchen Situation über längere Zeit ausgesetzt sind, erleiden Störungen im emotionalen und sozialen Bereich. Sie kommen dann oft mit erheblichen Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen in Kindergärten und Schulen (Winterhoff ebenda, S.81ff.; Schubert 1996; Ettrich 2007). Sie können sich kaum auf strukturierte Lernsituationen konzentrieren, haben ein geringes Selbstbewusstsein, eine ebenso geringe Ausdauer und eine kaum ausgeprägte Fähigkeit, Frustrationen zu bewältigen und sich in einer größeren Lerngruppe zu orientieren (Schubert 1996; Ettrich 2007). Andererseits gibt es einen erheblichen Teil an Familien, in denen die Eltern oder zumindest ein Elternteil Zeit für ihre Kinder haben, wo man mit den Kindern, spricht, spielt, singt, vorliest, lacht und weint, kurz, wo Kinder ein gelungenes Maß an Geborgenheit erfahren und zu stabilen, emotional, sozial und kognitiv gut entwickelten Menschen heranwachsen (Engfer 1991; Motschmann 1986). Die einseitige Fixierung auf negative Entwicklungen in der Gesellschaft führt zu Kurzschlüssen und Einseitigkeiten in den bildungspolitischen und schulpädagogischen Schlussfolgerungen. Das kann zu untauglichen und realitätsfernen Konzepten beitragen. Dies wird in den Kapitel 4,5 und 6 noch ausführlicher zu erörtern sein.

Eine integrative Pädagogik jedenfalls muss unbedingt bestrebt sein, diese Einseitigkeiten zu vermeiden und zu Konzepten zu gelangen, die sowohl die defizitäre wie gelungene Entwicklung in Bezug auf Geborgenheit verbinden und dafür sorgen, dass Kinder mit Defiziten von stabilen Kindern profitieren können und dass stabile Kinder lernen, abzugeben, zu helfen, Rücksicht zu nehmen.

Einen aktuellen Ansatz in dieser Richtung bietet die Inklusionspädagogik, die das ausdrückliche Ziel formuliert, Kinder mit körperlichen, psychischen und geistigen Beeinträchtigungen gemeinsam mit gesunden Kindern zu unterrichten (Schwohl 2010; Thoma 2009; Domisch 2012). Doch diese Betrachtungsweise kann nur der erste Schritt zu einer integrativen Pädagogik sein. Dazu müssen unsere Ausführungen im Folgenden noch weiter differenziert werden. Das Raster der bisherigen Erörterungen ist noch zu grob. Wenden wir uns deshalb dem nächsten Merkmal zu.

Merkmal Verbundenheit

Integrative Pädagogik darf nicht ausschließlich, wie oben bereits erwähnt, von Defiziten ausgehen, wie das Münzinger und Klafki mit ihren Schlüsselproblemen tun (vergl. hierzu Münzinger 1995; Klafki 2007), sondern muss auch das Gelungene mit in die Betrachtung einbeziehen. Das habe ich versucht oben deutlich zu machen. Betrachtet man unter dieser Perspektive die aktuelle Debatte, so muss man feststellen, dass grundsätzlich alle Kinder Stärken und Schwächen haben, auch diejenigen, die vor dem Hintergrund des Merkmals Geborgenheit bessere Entwicklungsbedingungen haben. Am Beispiel des Merkmals Verbundenheit soll das im Folgenden weiter ausgeführt werden. Aufgrund der individuell verschiedenen Bedingungen jedes einzelnen Kindes hinsichtlich Familienkonstellation (siehe oben), Wohnort (naturnah oder nicht), Beruf der Eltern, Erziehungskonzeptionen der Eltern (Leistungserwartun-

gen oder kreative Schwerpunkte), Urlaubsplanung, Konsumverhalten, Suchtverhalten haben Kinder sehr individuelle Möglichkeiten sich zu entwickeln und sich mit der natürlichen, sozialen, kreativen Umwelt zu verbinden. Diese unterschiedlichen Verbindungen führen zu sehr individuellen Stärken und Schwächen. Dabei kann nicht von vornherein angenommen werden, dass für die Entwicklung ungünstige Bedingungen in jedem Fall negative Entwicklungen des Kindes zur Folge haben. Darüber hinaus kann man nur im Extremfall davon ausgehen, dass alle Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst, ungünstig sein müssen. Umgekehrt lässt sich auch nicht pauschal behaupten, dass äußerlich günstige Bedingungen immer zu guten Entwicklungsergebnissen führen müssen. Eine solche Sicht würde einerseits genetische Aspekte in unzulässiger Weise negieren. Andererseits bliebe dabei unberücksichtigt, dass eine Betrachtung von äußeren Faktoren wie Stabilität der Familie, ein Wohnort in guter Lage, gebildete Eltern noch nicht prinzipiell günstige Bedingungen für das Aufwachsen von Kindern produzieren. Wichtig wäre auch die Betrachtung der inneren Faktoren wie Wertschätzung, Geborgenheit, Zusammenhalt. Andererseits können sich Faktoren wandeln. Die Stabilität muss nicht dauerhaft sein, ein Wohnort weit außerhalb der Stadt kann Nachteile im Hinblick auf soziale Kontakte vor allem bei älteren Kindern mit sich bringen. Weiterhin bedeuten negative Erlebnisse, Krisen ja katastrophale Ereignisse wie Trennung der Eltern nicht automatisch eine Bedingung für eine negative Entwicklung eines Kindes. In diesem Zusammenhang sei auf Forschungsergebnisse im Hinblick auf die Auswirkungen von Frustrationserlebnissen verwiesen (vergl. hierzu Rutishauser 1994). Bedingungen sind nur schlecht, wenn Kinder darunter leiden. Schwierigkeiten oder Widerstände führen aber nicht automatisch zu negativen Entwicklungen, sondern können Kinder auch stark machen (Rutishauser ebenda; Weber 1994). Es muss jedoch gewährleistet sein, dass diese Widerständigkeiten in einer Atmosphäre der Wertschätzung stattfinden. Integrative Pädagogik muss also individualisieren, in dem sie Stärken und Schwächen bei allen Kindern unterstellt. Sie darf jedoch nicht, wie es aktuelle Individualisierungskonzepte (Boyken 2010; Kron & Horacek 2009; Laue 2007; Lischewski & Müller 2006; Götz 2005; Kippele 1998) tun, diese Individualität nur auf kognitive Fähigkeiten beschränken, sondern muss alle Fähigkeiten der Kinder einbeziehen. Zum anderen, und das erscheint mir noch wichtiger, darf integrative Pädagogik die Individualität keinesfalls nur dazu nutzen, die individuellen Fähigkeiten nur zu verstärken und dadurch die Kinder noch weiter voneinander zu entfernen (vergl. auch Kleiter 1999), sondern sie muss dafür sorgen, dass individuelle Fähigkeiten auch zum Nutzen der übrigen Kinder wirksam werden und auf diese Weise die soziale Verbundenheit in der Gruppe stärken (Geben und Nehmen).

Merkmal Zugehörigkeit

Betrachtet man die Situation von Kindern unter diesem Aspekt, so lässt sich zunächst Folgendes feststellen: Die wissenschaftliche Analyse der Situation von Kindern in Deutschland und insgesamt in der westlichen Welt ist in der Regel geprägt von einer negativen Perspektive. Man geht fast immer von Defiziten aus, um sodann

auf dieser Basis kompensatorische Konzepte zu entwickeln. Dabei beachtet man einerseits nicht, dass oft nur eine Minderheit von diesen Defiziten betroffen ist, andererseits Defizite nur die eine Seite der Betrachtung beschreiben. So ist beispielsweise in den letzten Jahren die Debatte zur Situation der Behinderten oft unter dem Aspekt der Integration betrachtet worden, weil man den Grad der Zugehörigkeit der Minderheit (behindert) zur Mehrheit (nicht behindert) verbessern wollte (vergl. hierzu Dumke 1993; Lanfranchi 2012; Cowlan 1994). Indem man Behinderte überhaupt als Minderheit betrachtet, vermindert man schon im Ansatz den Grad der Zugehörigkeit zur Gesamtgesellschaft. Problematisch erscheint mir auch, von dem Paradigma „Defizit in Bezug auf eine Norm“, auszugehen, da dies eine willkürliche Vorgehensweise impliziert. Unter dem integrativen Merkmal Zugehörigkeit muss jedoch folgendes festgehalten werden.

- Der Ausgangspunkt von einer Perspektive der Defizite und dem Status als Minderheit führt nur zu kompensatorischen Ansätzen, also zu einem Zugehörigkeitsstatus posteriori.
- Betrachtet man Zugehörigkeit als Status, die jedem Menschen zukommt, ganz gleich, welche individuellen Stärken und Schwächen er hat, so gelangt man zu einem integrativen Zugehörigkeitsstatus apriori. Die aktuellen Konzepte der Inklusionsdebatte (vergl. hierzu Schwohl ebenda; Thoma ebenda; Domisch ebenda) gehen in die richtige Richtung, bleiben aber immer noch der Defizitdebatte verhaftet. Integrativ betrachtet müssten pädagogische Debatten zunächst davon ausgehen, was allen Kindern gemeinsam ist, um davon ausgehend pädagogische Konzepte zu entwickeln, die das Gemeinsame betonen. Integrative Bildung und Erziehung ist also nicht kompensatorisch orientiert, sondern egalitär. Sie teilt nicht auf in Minderheit und Mehrheit, sondern gibt jedem Kind einen einheitlichen Zugehörigkeitsstatus. Fazit: Für die in Kapitel 4 zu führende bildungstheoretische Debatte ergeben sich folgende grundlegende paradigmaverändernde Merkmale integrativer Bildungsansätze:
- Integrative Bildung und Erziehung geht von Stärken und Schwächen der Kinder gleichermaßen aus. Diese individuellen Stärken und Schwächen sind nicht nur auf einer rein kognitiven Leistungsebene zu betrachten, sondern müssen alle Bewusstseinschichten umfassen.
- Individuelle Stärken dürfen nicht nur dem Lernfortschritt des einzelnen Schülers dienen, sondern müssen auch den Mitschülern zu gute kommen. Dieses Geben und Nehmen im Vollzug des Lernvorgangs stärkt die soziale Verbundenheit in der Lerngruppe und das Verantwortungsgefühl jedes Einzelnen.

2.3 Der Bereich der öffentlichen Erziehung und Bildung

Für diesen Bereich gibt es eine fast unüberschaubare Diskussion der unterschiedlichsten Konzepte, die, ausgehend von einer post Pisa geführten bildungspolitischen Debatte mit teilweise gegenläufigen Tendenzen, zu einem auch von einem Teil der pädagogischen Wissenschaft unterstützten Reformaktivismus mit ungewissem

Ausgang geführt hat. An dieser Stelle scheint ein Innehalten und gründliches Besinnen in einem herrschaftsfreien Diskurs nach Habermas (vergl. Habermas 1995) auf pädagogisch Sinnvolles angezeigt. Bevor nun die Hauptstränge der aktuellen Debatte vor dem Hintergrund der integrativen Merkmale Transparenz, Offenheit, Ganzheitlichkeit analysiert werden, möchte ich drei Hauptrichtungen der Debatte in Deutschland kurz skizzieren:

2.3.1 Die Reformdebatte der Schulstrukturen im Grundschulbereich

Die Frage nach der Struktur der staatlichen Bildungseinrichtungen ist nach der ersten großen Bildungsdebatte in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in den Vordergrund der wissenschaftlichen Diskussion und anschließend auch der bildungspolitischen Debatten getreten. Ausgehend von der durch den Pädagogen Picht ausgerufenen „Bildungskatastrophe“ (vergl. Picht 1965), die im Zusammenhang mit dem sogenannten „Sputnikschock“ (1. Satellit im Weltraum durch die damalige UdSSR 1957) stand, war diese Debatte vor allem fokussiert auf den Begriff der „Chancengleichheit.“ Dieser kritische Forschungsansatz zielte auf die Analyse der sozio-ökonomischen Bedingungen und deren Folgen für die Chancen, an Bildung zu partizipieren. Die zentrale These dieser Debatte war: Je niedriger der sozio-ökonomische Status eines Kindes, desto geringer sind seine Chancen, zu einem höheren Bildungsabschluss zu gelangen (vergl. hierzu Böhm 2007; Kampshoff 2002; Benner 2011; Reble 2004). Diese Diskussion mündete dann in der Einrichtung von vielen Gesamtschulen, die neben dem traditionellen gegliederten Schulsystem bestanden und denen man vor allem die Realisierung des Ziels „Chancengleichheit“ zuschrieb. „Chancengleichheit“ wurde somit verkürzt auf das Strukturkonzept ‚gemeinsames Lernen‘. Die zwar postulierte aber nie konkret nachgewiesene Erfolgsbilanz dieser Entwicklung wurde dann durch die erste Pisa-Studie 2000 in Frage gestellt. Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass die in der Strukturreform der 1970er Jahre anvisierten Ziele nicht erreicht wurden (vergl. hierzu Baumert 2006; Prenzel 2008). Die Gründe dafür sind sicher vielschichtig. Manche Kritiker weisen zurecht darauf hin, dass die Gesamtschulen oft in sozialen Brennpunkten eingerichtet wurden und damit das von den Lernbedingungen und von der Schülerpopulation her einem Gymnasium in einem „besseren“ Stadtteil von vornherein unterlegen waren (vergl. hierzu Prenzel ebenda). Nach dem „Pisaschock“, der von vielen Autoren so interpretiert wurde, dass Chancengleichheit nicht erreicht worden war und außerdem der Leistungsstandard in ausgewählten Bereichen im Vergleich mit anderen Ländern niedrig blieb (vergl. Prenzel ebenda). Andere Autoren beurteilten die Pisa-Ergebnisse kritisch und sahen darin eine einseitige Fixierung der Schulpolitik auf diese Ergebnisse und eine Instrumentalisierung der Bildungspolitik als Wirtschafts- und Sozialpolitik (Krautz 2007, S.45 ff.). „Der Befund ist recht eindeutig. Pisa zielt auf rein zweckorientiertes Denken und ökonomische Verwertbarkeit von funktionalem Wissen“ (Krautz ebenda, S. 82; vergl. auch Fuhrmann 2004, S.222).

Die nur auf einen bestimmten Ausschnitt fokussierte Diskussion in der Öffentlichkeit blieb jedoch weiterhin Leitfaden der Bildungspolitik in Deutschland. Diesbezügliche Einwände und Hinweise auf positive Entwicklungen vor allem in der Grundschulpädagogik in den 70er, 80er und 90er Jahren wurden kaum beachtet (z.B. Integration), „Öffnung der höheren Bildungsabschlüsse für größere Bevölkerungskreise“ (Krautz ebenda, S.47). Folgerichtig wurde deshalb nun ein neuer Anlauf gemacht, das alte Ziel, erweitert um das Problem der Migration, zu erreichen und das neue Ziel „Verbesserung des Leistungsstandards“ auf der Basis der Pisa-Ergebnisse zu realisieren. Viele Autoren üben jedoch fundamentale Kritik an den Pisa-Tests. Jochen Krautz kommt bei seiner Analyse zu dem Ergebnis, dass die Pisa-Tests ausschließlich „auf zweckrationales Denken und ökonomische Verwertbarkeit“ (Krautz ebenda, S.82) abzielen. Manfred Fuhrmann meint: „Der Idealtyp des Pisa-Test ist derjenige, der sich später einmal am besten in der Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur (...) sieht der Test rigoros ab“ (Fuhrmann 2004, S.222, zit. nach Krautz ebenda, S. 82). Joachim Wuttke kritisiert unter anderem, dass die Ergebnisse der Tests infolge grober Mängel bei den Messinstrumenten nicht aussagekräftig seien (Wuttke 2006, S.101-154). Eva Jablonka schließlich bezweifelt gar den Anspruch der Pisa Studie, unser Bildungssystem grundsätzlich in Frage zu stellen (vergl. Jablonka 2006, S. 155-186). Schließlich wurde auch die Strukturdebatte wieder aufgenommen und, beispielsweise in Hamburg, mit dem Konzept der 6-jährigen Primarschule erneut das gemeinsame Lernen als Weg zum Ziel erwähnt (vergl. hierzu Vertrag CDU/GAL in Hamburg 2008, S.7 ff.). Es entstand ein heftiger Streit zwischen Befürwortern und Gegnern. Während die Befürworter das Erreichen der gewünschten Ziele postulierten, bezweifelten viele Kritiker die zielführende Wirksamkeit des gemeinsamen Lernens sowohl im Hinblick auf den Schulerfolg als auch auf die soziale Integration (vergl. hierzu Baumert et al. 2002; Heller 2002). Andere wollten sich diesbezüglich vor einer Prüfung durch wissenschaftliche Langzeitstudien nicht festlegen. Nach dem Scheitern dieses Projekts durch den Volksentscheid im Sommer 2010 werden einige Hamburger Grundschulen als Primarschulversuch mit wissenschaftlicher Begleitung geführt (vergl. hierzu: Schule Vizelinstraße in Hamburg 2012). In anderen Bundesländern gibt es vergleichbare Debatten. In Schleswig-Holstein geht es um die Gemeinschaftsschule, in der ähnlich wie im Hamburger Stadtteilkonzept Haupt- und Realschule zusammengefasst werden.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Schulstrukturenreformen, soweit sie bisher in die Praxis umgesetzt wurden, den Nachweis für die Wirksamkeit im Hinblick auf die selbst gesetzten Ziele noch keinesfalls erbracht haben. Zu kritisieren wäre im Hinblick auf eine integrative Perspektive, dass die Entwicklung der Reformvorhaben oft unter großem Zeitdruck steht. Ferner werden mehrere Vorhaben gleichzeitig in Angriff genommen, gründliche Diskussion und Erprobung sind daher kaum möglich. Darüber hinaus werden viele Vorhaben von der Politik initiiert, ohne die Betroffenen (Lehrer, Schulleiter, Eltern, Schüler) und deren Fachkompetenz und Interessen rechtzeitig einzubeziehen. Diese „Reformbewegung von oben“ setzt politische

Machtinteressen vor pädagogische Argumente und demokratische Ansprüche. Reformvorhaben, die auf diese Weise umgesetzt werden sollen, können auf Dauer nicht gelingen (vergl. Krautz ebenda, S.50; Töller 2011). Sie führen, wie das Hamburger Beispiel deutlich zeigt, zu einem enormen Ressourcenverbrauch bei den Lehrkräften, zu Unmut und Frustration bei den Eltern und zur Vernachlässigung der Kinder, für deren Wohl man dem eigenen Anspruch zufolge streitet, weil die Pädagogen mit Reformdiskussionen so beschäftigt sind, dass weder Zeit noch Kraft für die eigentlichen Aufgaben bleibt (vergl. Krautz ebenda, S.69 ; Töller 2011).

2.3.2 Die inhaltliche Reformdebatte

In der Grundschulpädagogik gab es nach der ersten Pisa-Studie eine Reihe von pädagogisch-inhaltlichen Debatten. Die Diskussionen sind sehr umfangreich und können im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig abgebildet werden (vergl. Spitzer 2009; Baumert et al. 2002). Ich werde mich daher auf zentrale Aspekte beschränken. Eine inhaltliche Debatte dreht sich um das Thema Integration von behinderten Kindern. Diese Diskussion begann schon vor Pisa und hat eine Reihe von praktischen Lösungsansätzen hervorgebracht. Unter anderem gab es in Hamburg beispielsweise die Integrationsklassen in einigen ausgewählten Grundschulen, in denen Kinder mit geistigen und körperlichen Behinderungen von drei Pädagogen betreut wurden, einem Grundschulpädagogen, einem Erzieher und einem Sonderschulpädagogen. Ergänzend zu den Integrationsklassen gab es danach noch sogenannte integrative Regelklassen, die leichter behinderte Kinder aufnehmen sollten und personell geringer ausgestattet waren. Ziel dieser Modelle war die Erprobung von Möglichkeiten zur Reduzierung der Aussonderung von behinderten Kindern aus den staatlichen Regelschulen (vergl. hierzu Hinz 1994; Wocken 1988). Inzwischen gibt es in Hamburg ein neues Modell, das Kinder mit Behinderungen generell in Regelklassen aufnehmen will. Dieses sogenannte Inklusionsmodell hat zum Ziel, Kinder mit Behinderungen ohne gesondertes Verfahren in der Regelschule zu beschulen (Schwohl ebenda). In personeller Hinsicht ist die Ausstattung mit zwei Pädagogen vorgesehen, einem Grundschulpädagogen und einem Sonderschulpädagogen, der für einige Stunden in der Woche zur Unterstützung der behinderten Kinder in die jeweilige Klasse kommt. (vergl. hierzu: BSB Hamburg 2013).

Ein weiterer inhaltlicher Diskussionspunkt ist die sogenannte Kompetenzorientierung. Hier werden jedem fachlichen Bereich bestimmte Kompetenzen zugeordnet, das sind beobachtbare Beschreibungen von Fähigkeiten, die ein Schüler in einem bestimmten Zeitraum (Schuljahr) erreichen soll (vergl. Maag Merki 2009, S.507 ff.; Schott 2008). Ein Schüler muss beispielsweise das Einmaleins sicher können oder bestimmte Rechtschreibregeln beherrschen u.v.a.m. Diese Kompetenzen sind überwiegend einseitig kognitiv orientiert, da sie zwecks Beobachtbarkeit (Indikatoren) operationalisiert werden (vergl. Heil 2010). Noch weiter in seiner Kritik an der Kompetenzorientierung geht Krautz. Er sieht im Kompetenzkonzept eine einseitige Ausrichtung von Bildung an ökonomischen Zielen. „Bildung wird damit zur Anpassung.

Anpassung an ökonomische Erfordernisse bzw. an das, was die OECD dafür hält. Kompetenzen zielen demnach gerade nicht auf selbständiges Denken, sondern fördern die Unterordnung unter die gegebenen Umstände und die Effektivitätskriterien der Wirtschaft, die daran verdient“ (Krautz ebenda, S.130).

2.3.3 Die methodische Debatte

Die Debatte um die richtigen Methoden ist in der Pädagogik immer wieder geführt worden (vergl. hierzu Wiechmann 2011; Meyer 2011; Jansen 2008; Wienerl 2008). Vor allem in den Zeiten der Reformpädagogik der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts und in den Jahren nach 1968 bis heute gab es vielfältige methodische Ansätze für den schulischen Unterricht, die diskutiert und in die Praxis umgesetzt wurden. Es gab eine breite Diskussion, die dem Schulpraktiker einen großen Spielraum überließ. Im Hamburger Schulgesetz bis 2009 wurde den Schulpädagogen die methodische Freiheit zugebilligt (vergl. Hamburgisches Schulgesetz vom 6.7.2006, § 88,2, 2012). In den Jahren nach der Jahrtausendwende traten zunehmend individualisierende und schülerorientierte Konzepte in den Vordergrund der Debatte. Diese Debatte wurde vielfach nicht ergebnisoffen, sondern sehr einseitig im Sinne politischer Vorgaben geführt und ergab eine zunehmend einseitige Betonung von Wochenplankonzepten und individualisiertem Unterricht in der Grundschule (vergl. Krautz ebenda, S.56 ff.). Das neue Hamburger Schulgesetz von 2009, geändert 2012, enthält dieses Recht des Lehrers auf Methodenfreiheit nicht mehr (vergl. hierzu Hamburgisches Schulgesetz von 2006/2012, 2013). Überdies zielen diese Ansätze, wie oben bereits erwähnt, vor allem auf kognitive Fähigkeiten (vergl. hierzu Gonschorek/Schneider 2010, S. 60f.).

2.3.4 Die Rahmenbedingungen

Die von der Politik gesetzten Rahmenbedingungen waren in den letzten Jahren gekennzeichnet durch immer neue Reformvorhaben, die ohne ausreichende Diskussion mit den Beteiligten umgesetzt wurden. In Hamburg beispielsweise wurden unter jeweils großem Aufwand innerhalb kurzer Zeit drei verschiedene Schulentwicklungsverfahren eingeführt (Hanauer 2009, S.30). So waren die Schulen zunächst aufgefordert, ein sogenanntes Schulprogramm zu entwickeln, das Schwerpunkte schulischer Arbeit vor dem Hintergrund der spezifischen pädagogischen Situation benannte und konkretisierte. Kurze Zeit später wurde ein weiteres Verfahren eingeführt und schließlich ein drittes Konzept, das unter der Bezeichnung Zielleistungsvereinbarung einen konkreten pädagogischen Schwerpunkt formulierte. Am Ende aller drei Verfahren musste das jeweilige Konzept von der Schulbehörde genehmigt werden. Des Weiteren wurde eine sogenannte Schulinspektion zur Bewertung der pädagogischen Arbeit der Schulen gegründet und in die Schulen geschickt (Hamburger Schulgesetz vom 6.7. 2006, § 88,3, 2012). In Hamburg wurde außerdem das Lehrerarbeitszeit-

modell eingeführt, das die Lehrerarbeitszeit nach dem Vorbild von Wirtschaftsbetrieben in faktorisierte Einheiten zerlegte (Matzke 2003, S.6 f.). Mit diesem Modell war nach Ansicht von Kritikern nicht nur die nicht offen kommunizierte Absicht verbunden, die Lehrerarbeitszeit zu verlängern, sondern es enthielt überdies den ebenfalls nicht explizit dargelegten Plan, Lehrer verstärkt zu außerunterrichtlichen Tätigkeiten wie Fachkonferenzen, Programmdiskussionen, vermehrten Dokumentationen der Unterrichtsinhalte, Eltern- und Schülerberatungen, Schuleingangstests für 4-Jährige und dergleichen mehr heranzuziehen (vergl. Odenwald 2005). Ferner wurde das Beurteilungswesen neu gestaltet, indem Lehrer in einem aufwendigen und sich über ein Schuljahr hinziehenden Verfahren beurteilt werden. Ein weiterer Schritt war sodann die Vereinheitlichung des Materials und der Unterrichtsinhalte. Die obige Analyse ist in erster Linie auf die Hamburger Entwicklung bezogen. Sie kann jedoch durchaus als exemplarisch im Hinblick auf die Durchführung schulpolitischer Reformvorhaben in anderen Bundesländern betrachtet werden.

Analysiert man nun die hier dargelegten Fakten unter den Merkmalen einer integrativen Perspektive, so lassen sich daraus folgende Erkenntnisse gewinnen:

Merkmal Austausch

Eine integrative Entwicklung in der Schulpädagogik kann nur gelingen, wenn alle am Schulleben Beteiligten gleichermaßen und gleichberechtigt an der Gestaltung mitwirken können. Betrachten wir unter diesem Merkmal die oben beschriebenen Fakten, so lässt sich Folgendes feststellen:

- Pädagogische Reformvorhaben im schulischen Bereich wurden in Deutschland bisher häufig von den politischen Entscheidungsträgern initiiert und ohne maßgebliche Mitwirkung der unmittelbar Betroffenen mittels administrativer Verordnung durchgesetzt. Ein „herrschaftsfreier Diskurs“ fand nicht statt (vergl. Habermas 1995).
- Ebenso wenig fand ein fachlicher Austausch zwischen Wissenschaft, Schulpraxis und Politik statt. Ein besonders eklatantes Beispiel war die gescheiterte Einführung der 6-jährigen Grundschule in Hamburg (siehe oben). Hier konnte erst die Forderung einer Initiative bewirken, dass eine wissenschaftliche Erprobung in Erwägung gezogen wurde (Edler 2010, S.22 ff.).
- Auch hinsichtlich der Schulentwicklungsverfahren in Hamburg gab es kaum Austausch zwischen Schulen auf der einen und Politik und Schulbehörde auf der anderen Seite. Infolgedessen fehlte es an Akzeptanz, Effektivität und Qualität. Die individualisierende Methode, die augenblicklich im Vordergrund der wissenschaftlichen Diskussion und im Fokus der Schulpraxis steht, erkennt, dass Lernprozesse vor allem kommunikative Prozesse sind. Der gedankliche Austausch, die gegenseitige Bestätigung oder Korrektur, die Freude am gemeinsam gefundenen Ergebnis sind nur einige Elemente eines Lernens, das im kontinuierlichen kommunikativen Austauschprozess auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Die Individualisierung findet dann auch genau dort statt,

wo die unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler beginnen. Aus diesem Grunde sind auch die Beiträge und Leistungen unterschiedlich. Entscheidend für ein integratives Lernkonzept ist jedoch, dass die unterschiedlichen Ergebnisse als Teil des gemeinsamen Lernprozesses gesehen werden. Man gibt sein Ergebnis an die Lerngruppe (abgebendes Lernen) und nicht wie beim oben skizzierten Konzept des individualisierten Lernens als ein Ergebnis, das man nur für sich und für den eigenen Nutzen (Lernfortschritt) haben will. Im Gegenzug bekommt man dann die Lernergebnisse der anderen. Dieses auf Austausch (Geben und Nehmen) gerichtete Lernen ist von der fachlichen und der sozialen Qualität ertragreicher als ein nur auf einseitig individuelles Lernen ausgerichteter Unterricht.

Merkmal Offenheit

- Die Reformdebatten der letzten Jahre und Jahrzehnte waren fast immer gekennzeichnet von Konzepten, die fertig konzipiert waren, bevor sie umgesetzt wurden. Das gilt für die Strukturreformen genauso wie für die inhaltlichen und methodischen Reformvorhaben. Fertige Konzepte aber ersticken die Motivation und die Kreativität der Beteiligten (vergl. hierzu Kogge 2011). Offene Konzepte dagegen sind Herausforderungen an alle am Schulprozess Beteiligten und können somit qualitativ bessere Ergebnisse generieren. Solche Prozesse benötigen allerdings Zeit, die politische Entscheidungsträger nicht haben oder sich nicht nehmen wollen. Deshalb ist eine integrative Schulentwicklung nur in größerer Unabhängigkeit von der Politik denkbar.
- Die Einführung eines faktorisierten Lehrerarbeitszeitmodells in Hamburg ist der Versuch, die Arbeit der Lehrer mit denen der Verwaltungskräfte in Behörden oder Wirtschaftsbetrieben gleichzusetzen. Dieses aus der Wirtschaft stammende Modell erkennt einer bestimmten Arbeit ein zeitliches Volumen zu und ordnet dies einem mathematischen Faktor zu. Braucht der Lehrer weniger Zeit als bemessen, ist er im Vorteil, braucht er mehr, leistet er unbezahlte Arbeit. Dieses Verfahren ist für eine so kreative Arbeit wie die des Lehrers kontraproduktiv. Sie benachteiligt die engagierten Lehrer und führt zu Demotivation und damit zum Qualitätsverlust (Kogge ebenda). Integrative Pädagogik ist jedoch auf eine hohe Motivation und Kreativität der Schulpädagogen angewiesen, um anspruchsvolle und nachhaltige Unterrichtskonzepte zu entwickeln und zu gestalten.
- Die Vereinheitlichung der Inhalte, Methoden und des Materials, die nach Pisa erfolgte, steht in einem eklatanten Widerspruch zu dem in der aktuellen Reformdebatte propagierten Konzept der Individualisierung, denn Individualisierung bedeutet das Gegenteil von Vereinheitlichung. Betrachtet man jedoch genauer, was unter Individualisierung in diesem Zusammenhang verstanden wird, so kommt man zu dem Schluss, dass hier nur die Auswahl des Schülers unter vorher festgelegten Aufgabenstellungen gemeint ist (vergl. Paradies 2010, S.8ff.). Individualisierung im integrativen Sinne meint jedoch etwas völlig

anderes. Individualisierung aus dieser Perspektive betrachtet bedeutet das Offen sein für das, was jedes Kind mitbringt an Interessen, Fähigkeiten und Erfahrungen. Jede inhaltliche und methodische Vereinheitlichung und Normierung des Unterrichtsprozesses würde dies jedoch konterkarieren. Offenheit im integrativen Sinne heißt aber auch, dass schulischer Unterricht sich vor allem an inhaltlichen und pädagogischen Erkenntnissen, Erfahrungen und Zielen orientieren muss. Unter dem an dieser Stelle diskutierten Aspekt der Individualisierung bedeutet das aber auch, dass hier das Individuum Lehrer mit all seinen spezifischen Erfahrungen, Interessen und Fähigkeiten berücksichtigt werden muss. Individualisierung muss also von zwei Seiten her gedacht werden. Und ein weiterer Aspekt muss mit bedacht werden: Alles eben Gesagte muss auch vor dem Hintergrund der Offenheit in zeitlicher Hinsicht bedacht werden.

- Inhalte, Methoden, Erfahrungen, Interessen, Fähigkeiten der Personen und pädagogische Erkenntnisse und Ziele stehen unter dem Vorzeichen der Veränderung. Diese Veränderungen in der Gesellschaft, der Politik, Wissenschaft, Umwelt und in Schule und Familie müssen ständig einbezogen werden. Andererseits muss alles noch einmal reflektiert werden unter entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die uns sagen, von welchen entwicklungsbedingten Voraussetzungen bei Kindern und Jugendlichen auszugehen ist. Dieser komplexe Reflexionsprozess ist für ein integratives Konzept unabdingbar.

Merkmal Vertrauen

- Betrachtet man die Reformdiskussionen der letzten zehn Jahre, so fällt auf, dass immer wieder auf die Defizite von Schulen und Lehrkräften hingewiesen wurde. Vor allem nach der ersten Pisa Studie wurden insbesondere seitens der Bildungspolitik und der Bildungsbükratie zum wiederholten Male die angeblichen Mängel hinsichtlich der unterrichtlichen Arbeit an den Schulen als Hauptursache für das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler gesehen (Jablonka 2006, S. 155-186). Abgesehen davon, dass diese Behauptungen das Faktum nicht berücksichtigen, dass das unterstellte Versagen der Schulen nicht allein auf die konstatierten Mängel in der Arbeit der Schulpädagogen zurückgeführt werden kann, sondern immer auch ein Ergebnis der von der Politik und der Bürokratie zu verantwortenden Rahmenbedingungen(Klassengröße, Anteil von Migrantenkindern, materielle Ausstattung, Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte usw.) ist, zeugt diese Kritik von einem Mangel an Vertrauen von Politik und Gesellschaft in die pädagogische Arbeit der Schulen. Eine derart pauschale Bewertung der schulpädagogischen Arbeit wird der Situation sicherlich nicht gerecht. Sie kann überdies kontraproduktiv sein. Denn der selbstverständlich den Schülern entgegengebrachte Vertrauensvorschuss, der erhebliche Motivationskräfte hervorbringt, wird denjenigen entzogen, die unter oft schwierigen Rahmenbedingungen mit hohem Einsatz

ihre Arbeit verrichten. Um nicht falsch verstanden zu werden: Nicht alles, was in den Schulen geschieht, ist lobenswert und nicht alle Lehrer werden ihrer Aufgabe immer gerecht. Aber deswegen die bisherige schulische Arbeit generell zu verwerfen, ist gegenüber den vielen engagierten Lehrern nicht zielführend und von der Sache her fragwürdig.

- Ein weiteres Problem sehe ich in der Kompetenzorientierung. Auch dieses Konzept ist einerseits gekennzeichnet von einer widersprüchlichen Position hinsichtlich der Bewertung von Vertrauen und Misstrauen. Während auf der einen Seite den Schülern zugetraut wird selbständig zu entscheiden, was sie wann lernen, unterwirft man sie andererseits einer rigiden Kompetenzstruktur.
- Ähnliches gilt für das Thema Schulentwicklung. Auch hier werden die Schulen aufgefordert, ihre Ziele selbst zu formulieren, um sie dann im nächsten Schritt wieder einer restriktiven Überprüfung und Genehmigung durch Behördenvertreter zu unterziehen.
- Noch eklatanter in dieser Hinsicht ist das Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell, das die Arbeit der Lehrer in rigide Zeitfaktoren zerlegt. Der Grund für diese Maßnahme liegt m.E. wiederum in der Absicht, die Arbeit der Lehrer zu kontrollieren. Auch die Einrichtung sogenannter Schulinspektionen dokumentieren den Versuch der Politik und der Bildungsbürokratie, direkten Zugriff auf die Arbeit in den Schulen zu bekommen mit der Folge, dass sowohl die Arbeitsmotivation der Lehrer an den Schulen sinkt und langfristige Erkrankungen steigen (vergl. hierzu Schaarschmidt 2004, S.98 ff.; Sieland 2004, S.143 ff.).
- Ein weiteres Indiz für die Kultur des Misstrauens der bildungspolitischen Entscheidungsträger und der Bildungsbürokratie kann darin gesehen werden, dass die Methodenfreiheit, die seit Jahrzehnten, den pädagogischen Gestaltungsspielraum der Lehrer definierte, im Zuge einer Gesetzesänderung 2009 in Hamburg aufgehoben wurde. Damit wurde noch einmal deutlich, von welchem Paradigma Bildungspolitik in Deutschland ausgeht.

Fazit: Aus den oben dargelegten Erörterungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen, die für die in Kapitel 4 zu führende Debatte über die wissenschaftlichen Konzepte im Hinblick auf Ziele und Inhalte von Bildung im schulischen Bereich, vor allem in der Grundschule, als diskussionsleitende Merkmale dienen sollen. Für eine integrative Ausrichtung der Diskussion um Schule und Bildung bedarf es vor dem Hintergrund der obigen Ergebnisse zum Bereich Schule eines Paradigmenwechsels auf drei Ebenen:

A. Bildungspolitische Entscheidungen müssen ein Ergebnis eines **herrschaftsfreien Dialoges** sein, an dem alle Beteiligten mitwirken können.

B. Die bildungstheoretische Debatte muss an einer **dynamischen und kreativen Entwicklung** orientiert sein, die die Motivation der Mitwirkenden als grundlegendes Element begreift.

C. Eine integrative Pädagogik kann nur auf der Basis einer **Kultur des Vertrauens** entwickelt werden, in der Verantwortung ein zentrales erkenntnisleitendes Interesse bildungstheoretischer und bildungspolitischer Diskussion bildet.

2.4 Der Bereich Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Natur

In diesem Abschnitt geht es um eine knappe Analyse zentraler Perspektiven im europäischen Kulturraum im Hinblick auf politische, wirtschaftliche und ökologische Entwicklungen. Dabei sollen folgende Fragestellungen erörtert werden:

1. Wie ist der gegenwärtige Entwicklungsstand im europäisch geprägten Kulturraum unter integrativer Perspektive zu beurteilen?
2. Welche Merkmale kennzeichnen eine integrative Entwicklung in diesem Bereich?

Wenn im Folgenden von europäisch geprägtem Kulturraum die Rede ist, so bezieht sich die Diskussion nicht nur auf Europa im engeren Sinne. Einbezogen sind auch Zivilisationen außerhalb Europas, die von den grundlegenden Denk- und Handlungsmustern der ursprünglich von Europa ausgehenden Kulturentwicklung geprägt sind. Hierzu gehören neben den westlichen Industrienationen auch der Bereich der osteuropäischen und teilweise auch der asiatischen Hemisphäre. Der Schwerpunkt der Betrachtung der politischen und wirtschaftlichen Prozesse wird dabei allerdings auf Deutschland und Europa fokussiert sein.

Betrachten wir nun den gegenwärtigen Entwicklungsstand vor dem Hintergrund integrativer Merkmale, so lassen sich folgende Thesen formulieren:

- Der Entwicklungsstand ist geprägt von der Dominanz von Profit- und Machtinteressen in Natur, Wirtschaft und Politik (Merkmal Nachhaltigkeit).
- Die Entwicklung ist geprägt von gewaltsamen Lösungen gegenüber Mensch und Natur (Merkmal Empathie).
- Die Entwicklung ist geprägt von einseitiger Orientierung an quantitativem Wirtschaftswachstum (Merkmal Nachhaltigkeit).
- Die Entwicklung ist geprägt von der Dominanz repräsentativer Institutionen bei zentralen politischen Entscheidungen (Transparenz, Partizipation).
- Die Entwicklung ist geprägt von der sich immer weiter öffnenden Schere zwischen dem Reichtum der entwickelten Industrieländer und der Armut in den Entwicklungsländern (Merkmal Verantwortung).
- Die Entwicklung ist geprägt von exorbitantem Verbrauch natürlicher Ressourcen (Merkmal Nachhaltigkeit).

Im Folgenden sollen nun Belege für die obigen Thesen zusammengestellt werden:

Merkmal Verantwortung

- **Hunger und Überernährung:** Trotz erheblicher wirtschaftlicher Ressourcen, verbunden mit einer enormen Verfügung über materielle Güter in den westlich-industrialisierten Staaten, verhungern in den sogenannten Entwicklungsländern Zehntausende Menschen täglich (vergl. Miegel ebenda, S.111; vergl.

Herren 2009). „Für die nächsten Jahre wird ein Anstieg der Hungernden und Mangelernährten auf bis zu 3 Milliarden befürchtet“ (Miegel ebenda, S. 115; vergl. ders. S.111). Andererseits leiden viele Menschen in den reichen Industrieländern Europas und Nordamerikas unter den Folgen der Überernährung. „Reichlich ein Viertel isst demgegenüber zu viel – die deutlich Übergewichtigen und Fettleibigen“ (Miegel ebenda S.112).

- **Riskante Energie:** Die Risiken des technischen Zeitalters sind ins Unermessliche gestiegen. Insbesondere die Energieerzeugung durch Atomkraft hat sich insbesondere durch die Reaktorkatastrophen von Tschernobyl 1986, deren Folgen bis heute und auf unabsehbare Zeiten für die betroffenen Menschen in den Regionen und darüber hinaus spürbar sein werden, als sehr risikoreich erwiesen. Dazu gehören kontaminierte Böden und Nahrungsmittel. Ferner leiden viele Kinder in der Region Tschernobyl an den Spätfolgen der Katastrophe – „Herzkrankheiten, Hepatitis und natürlich Krebs aller möglichen Arten“ (Münchmeyer 2011, S. 23). Auch Erbschäden und Entwicklungsstörungen bei im Mutterleib bestrahlten Kindern werden diagnostiziert (vergl. Sieker 1986, S.131 ff.; Frank 1992; Strohm 1977, S.238 ff.). Durch den radioaktiven Fallout wurden große Teile Nord- und Mitteleuropas kontaminiert. Der Schock saß tief, die Anti-Atomkraft- Bewegung in Deutschland bekam Auftrieb und eine rot-grüne Bundesregierung beschloss den Ausstieg durch schrittweises Abschalten der deutschen AKWs. 2010 beschloss allerdings eine schwarz-gelbe Regierung eine Verlängerung der Laufzeiten um viele Jahre. Die zentralen Argumente sind: 1. Man brauche die Atomkraft als Brückentechnologie bis zum vollständigen Umbau der Energieversorgung auf erneuerbare Energien. 2. Das Restrisiko in Deutschland und anderen hochtechnisierten Staaten der Welt im Hinblick auf eine mit Tschernobyl vergleichbare Katastrophe sei so gering, dass es zu vernachlässigen sei. Am 11. März 2011 geschieht das, was von den aktuell in Deutschland Regierenden, allen voran der Kanzlerin Merkel, für unmöglich gehalten wurde. „Das illustriert ihr Satz, in Japan sei das ‚Unmögliche möglich‘ geworden – ...“ (Zastrow 2011, S.10). Die Reaktorkatastrophe im japanischen Fukushima bietet ein ähnliches Szenario wie die Katastrophe von Tschernobyl. Auch hier ein außer Kontrolle geratener Atomreaktor, der nicht nur die bedauernswerten Arbeiter in der Anlage hohen radioaktiven Belastungen aussetzt, sondern darüber hinaus den Lebensraum im Umkreis von vielen Kilometern zerstört und sogar den Ballungsraum Tokio mit 35 Millionen aufs höchste gefährdet. Zum Zeitpunkt der Niederschrift dieser Zeilen ist der Ausgang der Sache ungewiss (vergl. hierzu: Die Chroniken von Fukushima 2011, S 2/3). Die Reaktion in Deutschland: Abschaltung älterer AKWs für ein vierteljähriges Moratorium und Prüfung aller anderen Anlagen. Unter dem Eindruck des Schocks scheint nun, zumindest in Deutschland ein Umdenken zu erfolgen. Ob dies ein nachhaltiger Prozess ist, wird man sehen. Harald Weizer bezweifelt dies in seinem Aufsatz, obwohl er dies für absolut notwendig erklärt (vergl. hierzu Weizer 2011, S.21). Neben den genannten Gefahren der Kontamination durch außer Kontrolle geratene Kraftwerke hebt

Rifkin die Gefahren durch die aus der zivilen Nutzung der Kernspaltung resultierende Möglichkeit militärischer Nutzung und der Gefahr des Missbrauchs durch terroristische Gruppen in den Fokus der Diskussion und damit das Szenario des „atomaren Weltunterganges“ (vergl. hierzu Rifkin ebenda, S. 359 ff.). Jonas entwickelte sein Konzept „Das Prinzip Verantwortung“ genau vor diesem Hintergrund. Er meint damit das Bewusstsein, dass wir alles, was wir tun, verantworten können müssen (vergl. Jonas 1995). Verantwortung als primär kognitive Kompetenz muss aber ergänzt werden durch emotionale Faktoren. Verantwortung ohne emotionale Basis bleibt aus integrativer Sicht unwirksam.

Merkmal: Nachhaltigkeit

Zerstörung der Lebensgrundlagen: Unsere zentralen Lebensgrundlagen sind Luft, Wasser und Land. Die **Luft als** zentrales Lebensmittel für alles Leben auf der Erde wird seit Beginn der Industrialisierung über die natürlichen Quellen (Vulkane, Waldbrände) hinaus zunehmenden Belastungen ausgesetzt durch „Rauch, Ruß, Staub, Gase, Aerosole, Dämpfe und Geruchsstoffe“ (Miegel ebenda, S.97). Hinzu kommt das klimaschädliche Kohlendioxid. Die durch Menschen verursachte Luftverschmutzung durch Energieerzeugung und durch den motorisierten Massentransport zu Lande, zu Wasser und in der Luft, der trotz der in den letzten Jahren intensivierten Suche nach Alternativen immer noch weitgehend die Verbrennung fossiler Brennstoffe zur Energieerzeugung verwendet, hat dramatische Folgen. „Diese verschmutzte Luft wirkt auf Vieles ein: Böden und Gewässer werden übersäuert und überdüngt, die Ozonschicht dünnt aus, Kunstwerke werden zerstört, das Klima verändert sich. Und der Mensch keucht und hustet, leidet unter luftbedingten Atemwegs- und Herz-Kreislauf-Erkrankungen oder Allergien. Manche sterben daran. Die Zahl der Opfer verschmutzter Luft wird weltweit jährlich auf zwei bis drei Millionen Menschen veranschlagt“ (Miegel ebenda, S.97 f.; vergl. Rahmstorf 2006). Die Folgen der Klimaveränderung durch das durch Verbrennung entstehende Kohlendioxid sind noch nicht abzusehen. Die Mehrheit der Klimaforscher ist sich jedoch einig, dass die Wahrscheinlichkeit der „Zunahme von extremen Wetterereignissen wie Wirbelstürmen, Dürren, Überschwemmungen oder Waldbränden“ (Miegel ebenda, S.99, vergl. auch Rahmstorf 2006; vergl. Rifkin ebenda, S.353) steigt. Das **Wasser** ist eine weitere zentrale Lebensgrundlage. Neben der zunehmenden Verschmutzung von Flüssen, Seen und Meeren („Weltweit gilt die Hälfte aller Flüsse und Seen als stark verschmutzt, wobei die Quellen der Verschmutzung ungereinigte Abwässer, Fäkalien sowie chemische Substanzen sind, unter ihnen Schädlingsbekämpfungsmittel und künstliche Düngungsmittel“) (Miegel ebenda, S.105) und den weitreichenden Folgen für Flora und Fauna ist auch der zunehmende Wasserverbrauch, vor allem in den industrialisierten Ländern, ein großes Problem. Während ersteres zum biologischen Tod von Gewässern („Ein Sechstel der Ostsee ist schwer geschädigt oder tot“ (Miegel ebenda, S.105), führt die Verunreinigung der Meere durch Müll zu einem Sterben einer Unzahl von Seevögeln, Meeressäugern und Fischen (vergl. Lamp 2008; vergl. Opitz 2009). Hinzu kommen Tankerunfälle und Unfälle mit Bohrinseln, die durch aus-

laufendes Rohöl zur Vernichtung von Seevögeln und Meerestieren aller Arten führt. Als dritte natürliche Lebensgrundlage ist das **Land** zu betrachten. Hier sind in erster Linie die Industrialisierung der Landwirtschaft mit der intensiven Bodennutzung und der Überweidung, die Zersiedelung der Landschaft, die Rodung der Wälder, vor allem der für das irdische Klima bedeutungsvollen Regenwälder (vergl. Miegel ebenda, S.108), zu nennen. „Die Folgen sind klimatische Veränderungen, die Zerstörung von Ökosystemen und eine abnehmende biologische Vielfalt“ (Miegel ebenda S.108). So verringerte sich 2009 die Artenvielfalt um 17000 (vergl. Miegel ebenda S. 239; vergl. Bechmann/Michelsen 1981). Konrad Lorenz hatte bereits vor fast 30 Jahren darauf hingewiesen, dass damals schon 49 Tierarten auf der roten Liste standen. Zu ihnen gehören bekannte Tierarten wie Graureiher, Biber, Libellen, Kreuzottern, Fledermäuse, Feldhasen, Schmetterlinge, Waldameisen, Weißstörche, etc. (vergl. hierzu Lorenz 1973). Hinzu kommt infolge der intensiven Bodennutzung die zunehmende Versalzung der Böden, der Nährstoffmangel, die Bodenverdichtung, die chemische Verschmutzung durch Kunstdünger und Pestizide (vergl. Miegel ebenda, S.108). Abgesehen von den gesundheitlichen Folgen führt dies nach Meinung vieler Wissenschaftler zu einer Verknappung der landwirtschaftlich nutzbaren Böden und damit zu einer Verschlechterung der weltweiten Ernährungssituation (vergl. Miegel et al. 2008, S.6). Dies ist angesichts einer immer noch stark wachsenden Weltbevölkerung (vergl. hierzu Miegel ebenda, S.124 ff.) besonders schwerwiegend. „Dass die Ernährung der Menschheit künftig noch größere Probleme als bisher aufwerfen wird, ist mittlerweile Konsens. Wie bei Luft und Wasser hat sich die Menschheit offenbar auch beim Land, beim Boden, der sie trägt und nährt, Grenzen genähert, die sie möglicherweise noch ein wenig verschieben, nicht aber aufheben kann. Nicht wenige meinen, sie habe diese Grenzen längst erreicht, und manche, sie habe sie bereits überschritten“ (Miegel ebenda, S. 109). Diesen aufgezeigten Entwicklungen stehen Ansätze gegenüber, die versuchen, Nachhaltigkeit in den Vordergrund ihres Handelns zu stellen. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, sollen hier einige besonders bedeutsame Projekte genannt werden. So existieren seit längerer Zeit Konzepte alternativer Energieformen (Sonnenenergie, Wärmepumpen, Windenergie, von Wasserstoff usf.) (vergl. Strohm ebenda, S.1105 ff.; Gräff 1980, S.76 ff.; Bick et al., 1984, S.215 ff.). Ein Beispiel für eine praktische Umsetzung dieser Ansätze liefert der Plan eines Solardorfes in Berley (USA) 1983. Inzwischen hat sich dieser Bereich weiterentwickelt. Solartechnik ist in den letzten Jahren eine Wachstumsbranche. Neueste Visionen wie die vom Bau eines Sonnenkraftwerks in der Sahara gehören dazu (vergl. hierzu Vorholz 2009). Auch Konzepte zu alternativen Wirtschaftsformen in Industriekonzernen gehören dazu. Ein besonders interessantes Projekt in diesem Bereich stellt das Schweizer Konzept M-Frühling dar. Hier wurde der Versuch gemacht, den Konzern Migros zu demokratischem, nachhaltigem und entwicklungspolitisch verantwortlichem Handeln zu bewegen. Zu den Teilnehmern an diesem Versuch gehörten Umweltgruppen, Dritte-Welt-Organisationen, kirchliche Kreise, Tierschutzorganisationen usf. (vergl. hierzu Pestalozzi 1980, S.105 ff.). An dieser Stelle ist auch auf Konzepte zum alternativen Landbau (vergl. Bick ebenda, S.36 ff.), zur gesunden Ernährung, zum Arten- und Biotopschutz (vergl. Baur 2010) u.v.a.m. hin-

zuweisen. In Bezug auf nachhaltige Konzepte gibt es eine umfangreiche Debatte (Bolscho/Michelsen 2002)

Merkmal Empathie

Gewaltsame Auseinandersetzungen zwischen Menschen, kriegerische Konflikte zwischen gesellschaftlichen Gruppen und zwischen Staaten und der teilweise brutale Umgang mit Tieren sind in der Menschheitsgeschichte nicht neu. Betrachten wir zunächst die polizeiliche Kriminalstatistik hinsichtlich der Kriminalität von Jugendlichen unter 21 Jahren im Jahr 2009, so ergibt sich ein widersprüchliches Bild: „Rohheitsdelikte wie gefährliche Körperverletzung und Raub ohne Gruppenbezug sind rückläufig, stagnieren jedoch auf relativ hohem Niveau bei 24,5 Prozent gegenüber 25,2 Prozent in 2007 der zur Tatzeit 14- bis noch nicht 21-Jährigen gegenüber den Erwachsenen“ (Heisig 2010, S. 27). Dieser Behauptung widersprechen Kemme u.a. mit ihrem Bericht über die Kriminalitätsentwicklung. Danach hat dieser Bereich der Gewaltdelikte bundesweit zugenommen (vergl. Kemme u.a. 2011, S.33). Bemerkenswert ist auch das allgemein hohe Häufigkeitsniveau bei den 14- bis 30-Jährigen. Hier gibt in einigen Bundesländern sogar eine starke Zunahme. So sind die Verurteilungszahlen in Niedersachsen bei schwerer Körperverletzung um 188 Prozent gestiegen (vergl. Kemme u.a. ebenda, S.33). Bei besonders schweren Gewaltdelikten ist das Bild einheitlicher. Statistiken der Delinquenz von Jugendlichen und Heranwachsenden unter 21 Jahren ergeben folgende Befunde: „So waren bei Mord im Zusammenhang mit Raubdelikten acht Tatverdächtige von 13, bei Raubüberfällen auf Spielhallen 13 von 17, bei Raubüberfällen auf Tankstellen zehn von 14, bei Handtaschenraub 61 von 101 und bei schwerem Raub aus Wohnungen 56 von 96 unter 21 Jahre alt“ (Heisig a.a.O., S. 29). Beim Langzeitvergleich ergibt sich ein noch dramatischeres Bild. Heisig vergleicht die Zahl der Strafverfahren, die bei Jugendlichen und Heranwachsenden in Neukölln (Berlin) in der Zeitspanne von 1990 bis 2008 erhoben wurden. Allein die Gesamtzahl der durchgeführten Strafverfahren hat sich von 1990 mit 1600 Verfahren bis 2008 auf 3585 um 124 Prozent gesteigert (Heisig ebenda, S.30). „Im Bereich der Körperverletzung ist eine Steigerung von 274 Prozent zu verzeichnen, beim Raub um 144 Prozent und bei Eigentumsdelikten um 194 Prozent“ (Heisig ebenda, S.30). Überdies weist Heisig darauf hin, dass die Geburtenrate in diesem Zeitraum erheblich abgenommen hat (Heisig ebenda, S.30). Auch das erhöht die Dramatik der dargebotenen Zahlen. Kemme u.a. weisen ebenfalls daraufhin, dass bei Vergewaltigungen und sexuellen Nötigungen bei allgemeinem Trend der Abnahme dieser Delikte bei Jugendlichen und Heranwachsenden eindeutige Zunahmen zu verzeichnen sind, „in Niedersachsen beträchtlich“ (vergl. Kemme u.a. ebenda, S. 74). Ähnliches gilt auch bei dem Delikt Widerstand gegen die Staatsgewalt (vergl. Kemme u.a. ebenda, S.61 f.). Bei dem Delikt Totschlag ist entgegen der allgemeinen Tendenz bei den Jugendlichen und Heranwachsenden keine Abnahme der Delikte zu verzeichnen (vergl. auch hierzu Kemme et al. ebenda, S.62). Für den Bereich Sachbeschädigung ist ebenfalls eine deutliche Zunahme in der oben er-

wählten Altersgruppe zu verzeichnen. Auch die Prognose ergibt hier einen fortgesetzten negativen Trend (vergl. Kemme u.a. ebenda, S.142).

Betrachtet man die Situation von kriegesischen Konflikten, in die die westlich europäisch geprägten Staaten in den letzten Jahren verwickelt waren oder noch sind, so reicht der Weg vom Balkankrieg über Irak bis hin zu Afghanistan und ganz aktuell in Libyen, Ägypten und Syrien.

Betrachtet man diese Fakten, so erscheint die Situation bedrohlich und dramatisch. Gewalt scheint dominant und allgegenwärtig zu sein. Hinzu kommt die Gewalt, die wir Tieren zufügen. So werden immer noch Hühner, Puten und anderes Geflügel in tierquälerischer Weise gehalten, um möglichst billig Fleisch zu produzieren. Beispielsweise werden Legehennen in Europa zu 75 % in Legebatterien gehalten (vergl. hierzu Wikipedia 2013).

Diesem düsteren Szenario setzt Rifkin ein optimistischeres Weltbild entgegen. Er entdeckt in der gesamten Menschheitsgeschichte, sowohl in Augenblicken mit weltgeschichtlicher Relevanz als auch in der Alltagswelt eine bedeutsame und seiner Auffassung nach sehr wirksame und prägende Kraft, die Empathie. „Obwohl das Leben um uns herum durchsetzt ist mit Leid, Sorgen, Ungerechtigkeiten und verbrecherischen Machenschaften, besteht es im Großen und Ganzen doch aus Hunderten von kleinen Zeichen der Aufmerksamkeit und der Großzügigkeit. Liebe und Mitgefühl zwischen den Menschen schaffen Wohlwollen, prägen soziale Bande und bringen Freude in unser Leben“ (Rifkin a.a.O., S.21). Dieses Konzept der emphatischen Weltentwicklung durchzieht nach Rifkins Ansicht die gesamte Weltgeschichte und führt schließlich zu einem Zeitalter der globalen Empathie (vergl. Rifkin ebenda, S. 315 ff.). Diesen Geschichts determinismus hat es in der Marxistischen Ideologie schon einmal gegeben. Einer solchen gleichsam automatischen Entwicklung der menschlichen Geschichte muss man meiner Auffassung nach mit erheblicher Skepsis begegnen. Dennoch bleibt es richtig, auf diese Möglichkeit menschlicher Entwicklung hinzuweisen, auch wenn sie nicht linear oder gar zwangsläufig erfolgt, sondern eher großer Anstrengungen bedarf. Und eine grenzenlose Empathie ist weder realistisch noch wünschenswert. Vom integrativen Standpunkt aus sollte sie von Skepsis begleitet werden. Aber dennoch ist Empathie ein wichtiger Baustein für eine integrative Entwicklung. Sie muss jedoch in einem ausgewogenen Verhältnis stehen zu einer Fähigkeit, für wichtige und zentrale Grundsätze zu kämpfen. Dazu zählt der unbedingte Einsatz für Menschenrechte gegenüber autoritären Regimen genauso wie die Verteidigung der Gleichberechtigung von Frauen in der Gesellschaft oder der notfalls konfrontative Einsatz gegen tierquälerische Machenschaften, wie es Aktivisten von Greenpeace beim Kampf gegen den Walfang zeigen. Dazu gehört neben der Empathie für Kriminalitätsoffer auch das entschlossene Vorgehen gegen Kriminalität, vor allem gegen Gewalt. **Empathie und Konfrontation** sind dabei zwei Seiten einer integrativen Strategie.

Merkmale Transparenz und Partizipation

Repräsentative Strukturen sind in den europäisch geprägten Demokratien zentrale Entscheidungsmechanismen. Vom Volk, in freien, geheimen und gleichen Wahlen, werden alle 4-5 Jahre parlamentarische Entscheidungsträger gewählt. Diese Abgeordneten des Volkes sind nach der Wahl bei politischen Entscheidungen nur ihrem Gewissen unterworfen (vergl. hierzu Grundgesetz, Art.38, 1), das heißt, sie können bei Abstimmungen unabhängig von den Wählern Entscheidungen treffen. Der Einfluss der Wähler auf konkrete politische Entscheidungen ist kaum vorhanden. Die Wahl ist also nicht Ausdruck politischer Entscheidungsmacht, sondern sie überträgt bestimmten Entscheidungsträgern die Macht, die dann nach eigenem Gutdünken damit umgehen. Diese aus den historischen Entwicklungen am Ende des Absolutismus stammenden Prinzipien der politischen Entscheidungsfindung haben Eingang in die Verfassungen der europäisch geprägten Demokratien gefunden und haben seit ca. 200 Jahren ihre Gültigkeit. Ein weiteres Element dieser Organisation von Entscheidungsmacht ist das sogenannte Mehrheitsprinzip. Alle Entscheidungen werden durch Mehrheitsentscheidung getroffen. So werden Abgeordnete gewählt, Regierungen bestimmt, Gesetze beschlossen usw. Auch hier also eine Entscheidungsmacht, die auf Unterwerfung Anderer ausgerichtet ist. Ein weiteres Element europäischer Verfassungen ist die Rolle von Parteien. Laut Parteiengesetz der BRD gilt: „Die Parteien wirken an der Bildung des politischen Willens des Volkes auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens mit“ (PartG, § 1,2, 2013). In der politischen Realität haben sich Parteien längst zu Institutionen der Machtausübung entwickelt (vergl. hierzu Schuett/Wetschky 1991, S. 23). Sie bestimmen, wer Kandidat für ein Abgeordnetenmandat wird, sie beeinflussen qua Sitz und Stimme in den Verwaltungsräten der öffentlich-rechtlichen Medien die Auswahl des Führungspersonals und nehmen so Einfluss auf die Medien (vergl. Schuett-Wetschky ebenda), sie rekrutieren das politische Personal, sie beeinflussen die Auswahl des leitenden Verwaltungspersonals usw. Hier findet nicht nur Mitwirkung an der politischen Willensbildung statt. Hier wird politische Machtausübung konkret vorbereitet und organisiert (vergl. hierzu Schuett-Wetschky 2005, S.6 f.). Fasst man diese drei Aspekte zusammen, so kann man vor dem Hintergrund der o.a. Merkmale integrativer politischer Entwicklung folgendes feststellen: Politische Entscheidungen entstehen in europäisch geprägten repräsentativen Demokratien durch Machtausübung weniger über viele Menschen. Dieses Prinzip, schon in der Verfassungstheorie intendiert, führt in der Verfassungsrealität zu neofeudalen Abläufen der Machtausübung (vergl.hierzu Kirchhoff 2004). Im Prinzip wird politische Macht als Unterwerfung anderer ausgeübt. Beispiele für solche Prozesse gibt es genug. Stellvertretend für viele sollen an dieser Stelle nur einige besonders wichtige und aktuelle genannt werden. Stuttgart 21 ist ein derartiger Vorgang, wo ohne ausreichende Beteiligung der Betroffenen ein milliardenschweres Bauvorhaben durchgesetzt werden sollte. So kritisierte etwa der Ex-Chefplaner der Deutschen Bahn Ernst Krittian, „dass die Politiker das Projekt nach meinem Empfin-

den in Gutsherrenmanier beschlossen haben. Die Abwägung wurde nicht so kommuniziert, wie sich das unter zivilisierten Menschen gehört, sondern es wurde im stillen Kämmerlein beschlossen“ (Krittian 2010). Auch die Einführung der Energieform Atomkraft gehört in diese Reihe, ebenso die Einführung des Euro, die Beteiligung an Kriegseinsätzen usf. Ein anderes Beispiel ist die durch einen Volksentscheid gescheiterte Primarschulreform, bei der ein bildungspolitisches Konzept gegen viele Bedenken durchgesetzt werden sollte. In der Bildungspolitik lassen sich viele Beispiele finden, bei denen Entscheidungen ohne die ausreichende Einbeziehung der Betroffenen gefällt wurden (vergl. hierzu Kap.2.2). Auch die Umsetzungsmodalitäten bildungspolitischer Konzepte von oben nach unten, das heißt durch hierarchisch strukturierte Abläufe, sind ein Beispiel für den Mangel an Partizipation. Auch hier kann man neofeudale Strukturen erkennen. Die Folgen dieser Mängel sind vielfältig: Einerseits kommt es zu einer zunehmenden Entfernung zwischen Politik und Bürgern. Ein Teil der Bürger setzt dieses Misstrauen, bzw. die Frustration, in Protest um, ein anderer Teil resigniert, nimmt nicht mehr an Wahlen teil (vergl. Bundeszentrale für politische Bildung 2013). Die Betroffenen in den Bildungseinrichtungen passen sich an, resignieren, flüchten ins Private oder werden krank. Nur Wenige wehren sich. Daran zeigt sich, wie wichtig Partizipation ist. Aber auch partizipatorisch optimierte Abläufe reichen für eine integrative Entwicklung nicht aus. Hier muss in Richtung einer **konsensualen Entwicklung** geforscht werden. Konsens zu erzielen erfordert aber von allen Seiten ein hohes Maß an klarer Positionierung einerseits und Kompromissbereitschaft andererseits. Entwicklung mit dem Ziel der Erzielung von Konsens erfordert aber noch mehr. Man benötigt Geduld genauso wie Zielstrebigkeit, einen festen Standpunkt genauso wie die Bereitschaft, die Standpunkte der anderen Seite als gleichwertig zu respektieren, und man benötigt Zeit. Schnelle Entscheidungen und Lösungen bergen die große Gefahr, nicht alles sorgfältig bedacht zu haben. Eine langsamere, wohldurchdachte, von allen mitgetragene Entscheidungsprozedur reduziert das Konfliktpotential. Ansätze zu einer partizipatorischen Entscheidungsfindung zeigt Hofmann vor dem Hintergrund aktueller Großprojekte(z.B. Berliner Großflughafen). Dabei wird deutlich, dass neben der Verminderung von Konflikten auch die Qualität der Vorhaben verbessert werden kann (Hofmann/Sinemus 2013).

2.5 Der Bereich der Weltanschauungen, Kultur, Ideologien, religiösen und philosophischen Prägung

Im Folgenden soll nunmehr, soweit es im Rahmen dieser Arbeit möglich und notwendig ist, eine Skizze derjenigen Entwicklungen in der europäischen Geschichte angefertigt werden, die als Ursachen der gegenwärtigen Situation identifiziert werden können. Dabei wird von folgenden Thesen ausgegangen:

- Das dualistische Weltkonzept der römischen Epoche ist eine Ursache für die technisch und militärisch expansive Ausrichtung der europäischen Zivilisation (Merkmal: Integrales Bewusstsein).

- Das christliche Konzept des außerhalb der Natur stehenden Schöpfergottes hat die Verfügungsmacht des Menschen über die Natur begründet und das instrumentelle und profitorientierte Verhältnis der europäischen Zivilisation begünstigt (Merkmal: Verantwortung).
- Das neuzeitliche Bewusstseinskonzept, das durch das von Descartes formulierte Konzept der Spaltung der Welt in das denkende Ich (Mensch) und die natürliche Umwelt gekennzeichnet ist, hat die expansive, naturzerstörerische und gewaltorientierte Ausrichtung der Entwicklung der europäischen Zivilisation forciert (Merkmal: Ehrfurcht vor dem Leben).

Merkmal: Integrales Bewusstsein

Die neuzeitliche Entwicklung war im Wesentlichen durch drei zentrale Kulturentwicklungen in Europa geprägt: durch die griechische und die römische Kultur und das Christentum. Betrachtet man zunächst die griechische Weltsicht, so lässt sich Folgendes feststellen:

Die Welt, das Universum, wird dort verstanden als „Physis“, d.h. die Gesamtheit aller Dinge und Lebewesen. „Alle Dinge, alle Gedanken, alle Worte, unsere außermenschliche „Natur“ genau wie der Mensch, die Seele als Urheber der Bewegung, ja auch die Götter gehören zur Physis, kurz alles, was in der Zeit ist“ (vergl. Liedke 1984, S.37). Diese monistische Auffassung der Welt erfuhr in der römischen Kulturentwicklung eine grundlegende Veränderung. Für das römische Weltbild waren Natur (res natura) und Mensch bereits getrennt. „Res natura“ war etwas, über das der Mensch verfügen konnte. Damit war die in der griechischen Physiskonzeption noch vorhandene Einheit von Mensch und Natur zum ersten Mal aufgebrochen (vergl. Liedke ebenda, S. 38).

Dieser nun entstandene Dualismus in der Weltsicht hatte erhebliche Konsequenzen bezüglich des Umgangs mit der Lebenswirklichkeit. Während die griechische Kultur weder technisch noch politisch expansive Tendenzen hatte, war die römische Kultur geprägt von technischen Entwicklungen (z. B. Wasserleitungsbau) und politisch-militärische Eroberungen. Diesem dualistischen Konzept setzt Gebser das **integrale Bewusstsein** entgegen. Darunter versteht er:

- Die Verbindung aller bisherigen Bewusstseinsformen (archaisch, magisch, mythisch, mental, vergl. auch hierzu Kapitel 4)
- Aperspektivisches und ganzheitliches Wahrnehmen der Welt
- Aufhebung des Dualismus zwischen Subjekt und Objekt (vergl. Gebser 1986, S. 379)

Die Folgen dieser neuen Denkstruktur sind die Aufhebung der Trennung von Mensch und Natur mit allen daraus resultierenden Konsequenzen für den respektvollen Umgang mit dem Leben auf der Erde, die Entwicklung der technischen Instrumente als Hilfsmittel zum Schutze allen Lebens nicht nur für die Interessen der Menschen und der Aufbau gewaltfreier Lösungen in Politik und Gesellschaft.

Merkmal: Verantwortung

Das dritte bedeutsame kulturelle Fundament der europäischen Entwicklung war das Christentum. Laut christlicher Vorstellung von der Schöpfung stand Gott als Schöpfer im Unterschied zu den römischen und griechischen Göttern außerhalb der Natur. Die Natur war demnach frei von Göttern und stand zur Verfügung der Menschen (vergl. Liedke ebenda, S. 53 ff.; Drewermann ebenda, S. 67 ff.). Damit kam zum Dualismus der römischen Kultur das Macht- und Herrschaftsverhältnis zwischen Mensch und Natur hinzu (vergl. hierzu Habermas ebenda, S.287; Weischedel 1976). Infolge der positiven Bewertung von Handarbeit im Christentum (Liedke ebenda, S.48) wurde dieses Herrschaftsbewusstsein von technischen Entwicklungen geprägt. Besonders bedeutsam war in diesem Zusammenhang die Erfindung des sogenannten „schweren“ Pfluges, der im Unterschied zum antiken Grabstock tief in den Boden einschnitt und ihn umwendete. Mit diesem neuen Verfahren in der Landwirtschaft wurde die Nutzung der nassen und schweren Böden ermöglicht und ein zweiter Arbeitsgang überflüssig. Die Ernährung der zunehmenden Zahl von Menschen in Europa war damit gesichert (vergl. Liedke ebenda, S.43). Mit dieser neuen Pflugtechnik wurde überdies die Haltung des Menschen zur Natur nachhaltig verändert. Der Mensch sah sich nicht mehr als Teil der Natur, sondern als Herrscher über sie. (vergl. Liedke ebenda, S.44 f.). Weitere Entwicklungen folgten, die das Bewusstsein der Menschen in dieser Richtung weiter vertieften. Die Ausnutzung des Wassers durch Wassermühlen und die der Luft durch Druck- und Heißluftmaschinen erweiterten die technischen Möglichkeiten sprunghaft (Liedke ebenda, S.45). Diese Entwicklung wirkte wiederum auf das Bewusstsein der Menschen zurück. Das verdichtete sich somit mehr und mehr zu der Auffassung, die Natur sei vor allem zum Nutzen und zur unbegrenzten Verfügung des Menschen da.

Merkmal: Ehrfurcht vor dem Leben

Die oben erwähnte Auffassung der Natur als unbegrenzt verfügbares Objekt des Menschen erhielt einen weiteren entscheidenden Impuls durch Descartes zu Beginn des 17.Jahrhunderts begründetes und legitimierte wissenschaftliches Konzept. Descartes sah die Wirklichkeit in zwei Bereiche unterteilt, die „res cogitans“ und die „res extensa“ (vergl. Liedke ebenda S.54). Vereinfacht gesagt, handelt es sich nach Descartes Auffassung bei der ‚res cogitans‘ um das ‚denkende Ich‘ des Menschen und bei der ‚res extensa‘ um die natürliche Umwelt. „Damit ist auf ganz unpathetische Weise der Spaltungszustand geschildert, den wir bis heute haben: Die Welt ist zerbrochen in eine ‚geistlose Natur‘ (res extensa) auf der einen und einen ‚naturlosen Geist‘ (res cogitans) auf der anderen Seite“ (Liedke ebenda, S.54). Im Gegensatz zur griechischen `Physis` steht der Mensch bei Descartes außerhalb der Natur, und die Natur wird reduziert auf ihre Ausdehnung (extensa), die der Sinneserfahrung und Messung des Menschen zugänglich ist und deren Existenz nur auf den Menschen und seinen Verfügungsanspruch bezogen ist. „Insofern ist zwar die Konsequenz, der Mensch begründe die Existenz der Natur, absurd für die ‚Physis‘, nicht so völlig sinn-

los aber für den neuzeitlichen Begriff der Natur, die in der Tat eine Natur von Gnaden des Menschen ist, genauer : das an der Natur, was dem Zugriff des Menschen erreichbar ist“ (Liedke ebenda, S.55). Mit diesem Konzept hat Descartes das auf den Begriff gebracht, was in der römischen und christlichen Weltsicht bereits Jahrhunderte vorher entwickelt worden war. Dies war der entscheidende Impuls für die nach Descartes einsetzende naturwissenschaftliche und technische Entwicklung, die sich bis in die Gegenwart fortsetzt. Vor allem die naturwissenschaftlich-technischen Auswirkungen dieses Denkens haben zu seiner ubiquitären Akzeptanz und seiner weltweiten Verbreitung beigetragen. Das ganzheitliche Denken trat immer stärker zurück in die Bereiche von Musik, Kunst und Literatur (vergl. Liedke ebenda, S.101). Ferner war dieses Denken in der romantischen Reaktion auf die ‚Aufklärung‘, im amerikanischen Transzendentalismus, in den Ideen von Marx, bei den Vitalisten und im Werk Wilhelm Reichs weiterhin vorhanden (vergl. Merchant 1994, S.277). „Die Grundaussagen einer organischen Naturauffassung sind im 20. Jahrhundert wiedergekehrt in Jan Christian Smuts Theorie des Holismus, der Prozessphilosophie Alfred Whiteheads, der ökologischen Bewegung der dreißiger und siebziger Jahre, in alternativen Untersuchungen in der Kernphysik (dem sogenannten `bootstrap- Modell`) und in Entwicklungstheorien der Psychologie“ (Merchant ebenda, S.277/278). Allen genannten Konzepten ist bei allen unterschiedlichen Akzenten eines gemeinsam:

„Die alte Einteilung der Welt in einen objektiven Ablauf in Raum und Zeit auf der einen Seite und die Seele, in der der Ablauf sich spiegelt, auf der anderen, also die Descartes'sche Unterscheidung von `res cogitans` und `res extensa` eignet sich nicht mehr als Ausgangspunkt der modernen Naturwissenschaft. Im Blick dieser Wissenschaft steht vielmehr vor allem das Netz der Beziehungen zwischen Mensch und Natur, der Zusammenhänge, durch die wir als körperliche Wesen abhängige Teile der Natur sind und sie gleichzeitig als Menschen zum Gegenstand unseres Denkens und Handelns machen“ (Heisenberg 1956, S.45 f.; vergl. auch Drewermann 1981, S.111 ff.). Dieses Bewusstsein, das zunächst überwiegend aus der wissenschaftlichen Erfahrung kam, ist im Verlauf der sich verschärfenden ökologischen Krise auch in anderen Bereichen wieder verstärkt hervorgetreten. Es hat sich trotz der immer noch vorhandenen Dominanz des Descartes'schen Ansatzes als eine wichtige Perspektive zur Überwindung der Krise erwiesen. Der Mensch muss lernen, bei allem, was er tut, sich selbst als abhängigen Teil des Ganzen zu betrachten, wenn er überleben will. Er muss ferner lernen, bei der Verfolgung seiner eigenen Interessen die Mitwelt stärker zu beachten. Doch dieses Paradigma reicht nicht aus, um eine Veränderung der seit 400 Jahren existierenden und machtvollen Denk- und Handlungsmuster zu bewirken. Aus integrativer Perspektive bedarf es der Erweiterung des Paradigmas um das aus dem nach Gebser (siehe oben) notwendigen ‚integralen Bewusstsein‘ resultierenden Baustein emotionaler und ethischer Kompetenzen. Einen Ansatz dazu könnte Albert Schweitzers Philosophie der ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ liefern (vergl. Schweitzer 1988). Schweitzers aus den vielfältigen Begegnungen mit Menschen und Natur in Afrika entstandener Ansatz kommt nach meiner Auffassung einem integrativen Paradigma sehr nahe, weil es, im Unterschied zu den oben angeführten Autoren, den emotionalen Bewusstseinsaspekten eine besondere Digni-

tät verleiht. Darüber hinaus basiert es auf einer positiven Haltung zur Lebenswirklichkeit. Nicht die Schwierigkeiten stehen im Vordergrund, sondern das positive Schlüsselerlebnis der **Liebe zum Leben**. Die Philosophie der Ehrfurcht vor dem Leben ist überdies nicht nur ein gebendes Paradigma sondern bei Schweitzer immer auch auf **helfende Handlung** bezogen (vergl. Schweitzer 1988, S.13 ff. und S.32 ff.). „Die in dem denkend gewordenen Willen zum Leben entstehende Ehrfurcht vor dem Leben enthält also Lebensbejahung und Ethik miteinander und ineinander. Sie geht darauf aus, Fortschritte zu verwirklichen und Werte zu schaffen, die der materiellen, geistigen und ethischen Höherentwicklung des Menschen und der Menschheit dienen“ (Schweitzer ebenda, S. 22).

2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse in Thesen

Die oben entwickelten Merkmale einer integrativen Lebenswirklichkeit sollen im nachfolgenden Kapitel als Leitthesen einer integrativen Bildungsdebatte verwendet werden. Dabei sind 12 Merkmale in der Debatte zu erörtern, die im Folgenden thesenartig formuliert und zusammengestellt werden.

- Geborgenheit: Kinder mit Defiziten müssen von stabilen Schülern profitieren können und umgekehrt.
- Verbundenheit: Individuelle Fähigkeiten müssen zum Nutzen aller Kinder wirksam werden und somit die soziale Verbundenheit stärken.
- Offenheit: Fertige Konzepte und vereinheitlichtes Material sind aus integrativer Sicht kontraproduktiv.
- Vertrauen: Bildung und Unterricht sind aus integrativer Sicht ohne eine Kultur des Vertrauens nicht möglich. Eine rigide Kompetenzstruktur ist nicht produktiv. Die in den Bildungsinstitutionen tätigen Fachleute müssen mehr Einfluss auf Inhalt, Ziele und Methoden gewinnen und mit einem Vertrauensvorschuss bedacht werden.
- Zugehörigkeit: In der Bildungsdebatte mit integrativem Anspruch müssen die Gemeinsamkeiten der Kinder betont werden. Es bedarf eines einheitlichen Zugehörigkeitsstatus.
- Austausch: In der Debatte um Bildung muss vor einer Entscheidung ein freier Gedankenaustausch aller am Bildungsprozess Beteiligten organisiert werden.
- Offenheit: Integrative Bildungspläne müssen Vereinheitlichung und zu starke Normierung vermeiden.
- Nachhaltigkeit: Das Thema sollte einen bedeutenden Stellenwert in der Bildung haben.
- Empathie: Empathie allein reicht nicht. Die Bereitschaft zu einem klarem Standpunkt und entschlossenem Handeln muss in einem integrativen Konzept hinzukommen.
- Transparenz: Bildungspolitische Entscheidungen müssen für alle Beteiligten durchsichtig und einsichtig sein, damit konsensuale Entscheidungen möglich werden.

- Verantwortung: Das Jonas'sche Prinzip „Verantwortung“ darf nicht nur kognitiv formuliert werden.
- Ehrfurcht vor dem Leben: Diese Maxime Albert Schweitzers kann zu einem Paradigma integrativer Bildungsentwicklung werden.

3. Merkmale integrativer Persönlichkeitsentwicklung

3.1 Einleitung und Fragestellung

Im folgenden Kapitel soll nun die subjektive Seite (Mensch) näher beleuchtet werden. Angesichts vielfältiger Probleme von Kindern und Jugendlichen in und außerhalb der Schule, der Zunahme von Lern- und Verhaltensstörungen, dem Anwachsen von psychiatrischen Störungen, von Gewalt, Drogensucht, Spielsucht u.v.a.m. (Kempe et al. ebenda; siehe auch Kapitel 5) bedarf es eines grundlegenden Verständnisses von menschlicher Persönlichkeit. Dazu werden im Folgenden zentrale wissenschaftliche Persönlichkeitstheorien unter der integrativen Perspektive betrachtet, um daran anschließend Merkmale integrativer Persönlichkeitsentwicklung zu formulieren. Diese sollen dann bei der schrittweisen Entwicklung des integrativen Lehrens und Lernens die subjektive Orientierung für die Formulierung eines pädagogischen Konzepts beschreiben. Aufgabe des folgenden Kapitels ist es also, vor dem Hintergrund des integrativen Verhältnisses von Mensch und Welt (siehe Kapitel 1) näher zu bestimmen, was eine integrative Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit kennzeichnet und welche Fähigkeiten und Merkmale einem Menschen unter diesem Blickwinkel prinzipiell zur Verfügung stehen. Die hier diskutierten, sehr umfangreichen und differenzierten Theorieansätze betrachten die menschliche Persönlichkeit aus sehr unterschiedlichen Perspektiven, die m.E. alle einen wichtigen Beitrag für das wissenschaftliche Verständnis der komplexen Begrifflichkeit liefern. Sie sollen deshalb an dieser Stelle in der gebotenen Kürze zu Wort kommen, um dann einer integrativen Sicht unterzogen zu werden.

Nach Myers ist unter dem Begriff Persönlichkeit ganz allgemein „ein individuelles charakteristisches Muster des Denkens, Fühlens und Handelns“ (Myers 2008, S.588) zu verstehen. Im Folgenden sollen nun die zentralen Persönlichkeitstheorien, die in der wissenschaftlichen Forschung entwickelt und diskutiert wurden, kurz vorgestellt und dann einer integrativen Betrachtung unterzogen werden. Dabei dienen die zusammenfassenden Beiträge von Gerrig/Zimbardo und Myers als Hauptquelle. Die im Folgenden genannten und zitierten Autoren der verschiedenen Theorieansätze sind den beiden Hauptquellen entnommen.

Folgende Persönlichkeitstheorien werden nunmehr Grundlage der Erörterung sein:

- Persönlichkeitstheorien Typen und Traits: Hier werden vor allem die für diesen Ansatz bedeutenden Autoren wie Allport(1966),Cattell(1979),Eysenck(1990) McCrae& Costa (1999) vorgestellt, wobei Letztere den neueren Forschungsstand repräsentieren.

- Psychodynamische Theorien: Ausgehend von Freud werden hier vor allem die Konzepte Adlers (1920) und C.G.Jungs (1995) einer integrativen Betrachtung unterzogen.
- Humanistische Theorien: Die in diesem Bereich herausragenden Autoren sind vor allem Maslow(1973), Rogers (1977)und Karen Horney (1950).
- Soziale Lerntheorien und kognitive Theorien: Dieser vor allem von Dollard und Miller (1950) entwickelte Ansatz hat sich vor allem in drei Konzeptionen ausgeprägt:
 - Mischels kognitiv-affektive Persönlichkeitstheorie
 - Banduras sozial-kognitive Lerntheorie
 - Cantors Theorie der sozialen Intelligenz
- Theorien des Selbst: Dieser von William James ausgehende Ansatz wird vor allem von den Autoren Krueger & Stanke (2001); Mussweiler & Boden (2002) und Markus und Nurius (1986) repräsentiert.

3.2 Persönlichkeitstheorien in der wissenschaftlichen Forschung

3.2.1 Persönlichkeitstheorien: Typen und Traits

Diese in ihren Wurzeln aus der Antike (Hippokrates) stammende Lehre von den von den Körpersäften bestimmten Persönlichkeitstypen(sanguinisch, phlegmatisch, melancholisch und cholerisch) wurde im 20.Jahrhundert von Sheldon (1942) und Sallo-way (1996) weiterentwickelt. Dieser Ansatz ist dann von Autoren wie Allport (1966), Cattell (1979) und Eysenck (1990) zu einer Traits-orientierten Persönlichkeitstheorie weiterentwickelt worden (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 507).

Unter Traits versteht man im Unterschied zu den sehr starren Typenkonzepten flexiblere „überdauernde Merkmale und Eigenschaften, die eine Person dazu prädisponieren, sich über verschiedene Situationen hinweg konstant zu verhalten“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.507).

Traits sind charakteristische Merkmale einer Persönlichkeit wie Schüchternheit, Ehrlichkeit, Optimismus, Introvertiertheit usw. Die aktuellere Forschung hat sich inzwischen auf ein Fünf-Faktoren-Modell der menschlichen Persönlichkeit festgelegt (McCrae& Costa 1999 zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.507), (Ozer und Reise 1994 zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.507). Dieses Modell umfasst die Faktoren Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus, Offenheit für Erfahrungen. Diese werden dann bipolar definiert, z. B. Faktor Verträglichkeit: mitfühlend, freundlich, herzlich versus kalt, streitsüchtig, unbarmherzig. „Die Traits-Forschung versucht die Persönlichkeit im Sinne stabiler und zeitüberdauernder Verhaltensmus-

ter zu definieren..." (Myers ebenda, S.607). Das bedeutendste Modell dieser Forschungsrichtung wurde von Mc Crae & Costa (1986) entwickelt. Es formuliert die nach Ansicht der Autoren fünf wichtigsten Faktoren der Persönlichkeit: Gewissenhaftigkeit (u.a. Ordnungsliebe, Zuverlässigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Pünktlichkeit, Disziplin, Ehrgeiz), Verträglichkeit (u.a. Altruismus Mitgefühl, Verständnis, Wohlwollen, Vertrauen, Kooperativität), Neurotizismus (u.a. Nervosität, Ängstlichkeit, Traurigkeit, Unsicherheit, Verlegenheit), Offenheit für Erfahrung(u.a. hohe Wertschätzung für neue Erfahrungen, Wissbegierde, Kreativität, Fantasie, Unabhängigkeit im Urteil), Extraversionen (u.a. Geselligkeit, Aktivität, Gesprächigkeit, Herzlichkeit, Optimismus, Heiterkeit) (vergl. McCrae&Costa1986 zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.512/513). Die hier kurz vorgestellte persönlichkeits-theoretische Forschungsrichtung wird kritisiert, „weil sie im Allgemeinen nicht erklären, wie Verhalten entsteht oder wie sich die Persönlichkeit entwickelt“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.513). Allerdings liefert sie „genaue Beschreibungen der Persönlichkeiten unterschiedlicher Menschen..." (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.513; vergl. auch Myers ebenda, S.608).

Unter der integrativen Perspektive wäre Folgendes anzumerken:

Eine Persönlichkeitsentwicklung, die integrativen Maßstäben entspricht, müsste eine Ausgeglichenheit der bipolaren Definitionen der o.a. Faktoren anstreben. Integrativ formuliert würde das Fünf-Faktoren- Modell in folgender Weise neu formuliert werden müssen:

Faktor: Extraversion *Bipolar:* Gesprächig, Energie geladen und durchsetzungsfähig vs. ruhig, zurückhaltend und schüchtern **Integrativ: Feinfühlige und rücksichtsvolle Gestaltungskraft**

Faktor: Verträglichkeit *Bipolar:* Mitfühlend, freundlich, herzlich vs. kalt, streitsüchtig und unbarmherzig **Integrativ: Empathische Konfliktfähigkeit**

Faktor: Gewissenhaftigkeit *Bipolar:* Organisiert, verantwortungsbewusst, vorsichtig vs. sorglos, leichtsinnig, verantwortungslos **Integrativ: Gelassenes Verantwortungsbewusstsein**

Faktor: Neurotizismus *Bipolar:* Stabil, ruhig, zufrieden vs. ängstlich, instabil und launisch **Integrativ: kritische Stabilität**

Faktor: Offenheit für Erfahrungen *Bipolar:* Kreativ, intellektuell, offen vs. einfach, oberflächlich und nicht intelligent **Integrativ: rücksichtsvolle Intelligenz**

3.2.2 Psychodynamische Theorien

„Allen psychodynamischen Persönlichkeitstheorien ist die Annahme gemeinsam, dass mächtige innere Kräfte die Persönlichkeit formen und das Verhalten motivieren“

(Gerrig/Zimbardo ebenda, S.515). Aus dieser zusammenfassenden Perspektive wird zweierlei sichtbar:

- Psychodynamische Theorien befassen sich intensiv mit den Ursachen und Ursprüngen der menschlichen Persönlichkeit.
- Sie betrachten und erklären die Motive von Persönlichkeitsentwicklung und von daraus resultierendem Verhalten und sind somit im Unterschied zu den oben dargestellten Theorien von Typen und Traits aktionsbezogen.

Der Begründer dieser Theorien, Sigmund Freud (1915, 1923), ging davon aus, dass jedes menschliche Individuum angeborene Instinkte und Triebe besitzt, die aus seiner Sicht psychische Energien für die Persönlichkeitsentwicklung liefern können (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.515). Dabei identifizierte er zunächst zwei grundlegende Triebe, den Selbsterhaltungstrieb und den Sexualtrieb. Letzterem wies Freud dann eine zentrale Bedeutung zu. Auf dieser Basis entwickelte er sein umfangreiches Konzept einer psychosozialen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung, die hier nur in aller Kürze und auf das Wesentliche beschränkt wiedergegeben werden kann.

Nach Freud erfolgt die Persönlichkeitsentwicklung auf der Basis der sexuellen Entwicklung. Dabei unterscheidet er folgende Entwicklungsphasen (Oral, Anal, Phallich, Latenz, Genital).

Diesen Phasen ordnet er zunächst sogenannte Entwicklungsaufgaben zu: Entwöhnung, Sauberkeitserziehung, Ödipuskomplex, Entwicklung der Abwehrmechanismen, reife sexuelle Intimität. Aus den Entwicklungsaufgaben wiederum entwickelt er beispielhaft charakteristische Merkmale von Erwachsenen, die als Kind auf diese Phase fixiert bleiben, z.B. Oral: Rauchen, übermäßiges Essen, Passivität, Leichtgläubigkeit; Anal: Sauberkeitserziehung, Ordentlichkeit, Gründlichkeit, Sturheit oder das Gegenteil, Ödipuskomplex: Eitelkeit, Rücksichtslosigkeit oder das Gegenteil. Die Überwindung dieser Fixierungen führt nach Freud dann zu einer reifen sexuellen und darüber hinaus gehenden Persönlichkeitsentwicklung (vergl. hierzu Gerrig/Zimbardo 2008, S.516, Freud 1915, zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 516).

Über den oben dargestellten dynamischen Aspekt hat die Theorie Freuds auch eine strukturelle Komponente. Nach Freuds Vorstellung besteht die Grundstruktur der menschlichen Persönlichkeit aus den Elementen „Es“, „Über-Ich“ und „Ich“ (vergl. Myers ebenda, S.590). Ersteres repräsentiert nach dieser Idee die grundlegenden Triebe (das Lustprinzip), das „Über-Ich“ moralische Werte (das Gewissen) und das „Ich“ fungieren als realitätsgebundene Schlichtungsinstanz zwischen „Es“ und „Über-Ich“ (Realitätsprinzip) (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S.518; vergl. auch Myers ebenda S.591, Freud ebenda). Dieses grundlegende Persönlichkeitskonzept ist in der wissenschaftlichen Diskussion innerhalb dieser Sicht auf die menschliche Persönlichkeit weiterentwickelt worden. So hat unter anderen Alfred Adler die bei Freud starke Betonung des Lustprinzips kritisiert und stattdessen die als kleines Kind erlebte Erfahrung der Minderwertigkeit als Ausgangspunkt der Persönlichkeitsentwicklung postuliert. Das Ziel der Entwicklung ist nach seiner Ansicht die Überwindung dieser Gefühle (Adler 1920, zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.521). Karen Horney distanzierte sich am weitesten von der Freud'schen Theorie, indem sie seine phallo-

zentrische Betrachtung umkehrte und den männlichen Neid auf die Schwangerschaft und Mutterschaft (Gebärmutterneid) als dynamische Kraft betonte und darüber hinaus kulturelle Faktoren stärker betonte als Freud. Ferner waren ihr die charakterliche Entwicklung wichtiger als die kindliche Sexualität (Horney 1992, zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.521).

„Alfred Adler und Karen Horney stimmten mit Freud darin überein, dass die Kindheit wichtig ist. Aber sie waren der Überzeugung, dass die sozialen und nicht die sexuellen Spannungen in der Kindheit entscheidend für die Ausbildung der Persönlichkeit sind“ (Myers ebenda, S. 594).

Ein weiterer wichtiger Vertreter der psychodynamischen Perspektive war Carl Gustav Jung, der vor allem das Konzept des Unbewussten erweiterte. „Für ihn war das Unbewusste nicht auf die einzigartigen Lebenserfahrungen des Individuums begrenzt, sondern mit fundamentalen psychischen Wahrheiten gefüllt, die von der ganzen Menschheit geteilt werden“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.521). Jung „war der Meinung, dass wir auch ein kollektives Unbewusstes haben“ (Myers ebenda, S.594). Dieses umfasst Mythen, Kunstformen und Symbole. Letztere sind dann Ausgangspunkt universeller Archetypen. Darunter versteht er dann eine symbolische Repräsentation von Instinkten (vergl. auch hierzu Jung 1995, zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.521). Neben vielen unterschiedlichen Archetypen postulierte Jung den männlichen und den weiblichen Archetyp. Ersterer ist durch die Dominanz aggressiver Impulse gekennzeichnet. Dem weiblichen Archetyp wird vor allem Empfindsamkeit zugeordnet. Ziel der Persönlichkeitsentwicklung nach Jung ist die Balance zwischen beiden Archetypen (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S.522). Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass auch neuere Forschungen belegen, dass unbewusste Mechanismen Lernprozesse evozieren (Myers ebenda, S.599). „Mehr als wir glauben, fliegen wir mit Hilfe eines Autopilots. Unser Leben wird gelenkt durch eine nicht bewusste Informationsverarbeitung, die unsichtbar im wirklichen Leben stattfindet. Dieses Verständnis der nicht bewussten Informationsverarbeitung entspricht eher den Auffassungen aus der Zeit vor Freud: ein im Untergrund fließender Strom von Gedanken, aus dem spontan kreative Ideen auftauchen“ (Myers ebenda, S. 600).

Betrachtet man nun die psychodynamische Perspektive noch einmal unter der integrativen Sichtweise, so lässt sich Folgendes festhalten:

Alle hier erwähnten Vertreter dieser Richtung sehen das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung in der Überwindung einer jeweils unterschiedlichen bipolaren Struktur. Freud postuliert die gelungene Konfliktlösung zwischen „Es“ und „Über-Ich“, Adler formuliert die Überwindung des kindlichen Minderwertigkeitsgefühls durch kompensatorische Gefühle der Gleichwertigkeit, Horney sieht den „Gebärmutterneid“ durch unbewusste Impulse in Kreativität umgewandelt und Jung spricht von einer gelungenen Persönlichkeitsentwicklung, wenn weiblicher und männlicher Archetyp ausbalanciert sind. Damit verfolgen sie alle einen integrativen Ansatz. Allerdings betont jedes Konzept bestimmte Aspekte und führt somit zu einer eher einseitigen Betrachtung menschlicher Persönlichkeit. Darüber hinaus stellt Myers fest: „Die moderne Entwicklungspsychologie sieht Entwicklung als lebenslangen Prozess, der nicht auf die Kindheit beschränkt ist. Es wird auch die Ansicht vertreten, dass Freud den elterli-

chen Einfluss überschätzte, den Einfluss der Gleichaltrigen dagegen unterschätzte“ (Myers ebenda, S. 598).

Ein integrativer Ansatz müsste diese Einseitigkeiten vermeiden und die Balance zwischen Triebstrukturen und moralischen Postulaten (Freud), zwischen Minderwertigkeitsgefühlen und Überlegenheitsgefühlen (Adler), zwischen Gebärmutterneid und Überkompensation (Horney) und zwischen weiblichem und männlichem Archetyp (Jung) in einem Gesamtansatz integrieren. Darüber hinaus ist die Einbeziehung des Unbewussten für die Persönlichkeitsentwicklung und für das Lernen, wie neuere Forschungen zeigen, von größerer Bedeutung als bisher angenommen. Weiterhin ist auch der Hinweis von Myers zu beachten, dass nicht nur der elterliche Einfluss, sondern auch der Einfluss Gleichaltriger in das Entwicklungskonzept einbezogen werden muss. Auch dies ist für einen integrativen Ansatz von großer Bedeutung.

3.2.3 Humanistische Theorien

„Humanistische Ansätze zum Verständnis der Persönlichkeit zeichnen sich durch die besondere Betonung der Integrität der persönlichen und bewussten Erfahrungen einer Person und ihres Wachstumspotentials aus (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.522).

Im Zentrum dieser Persönlichkeitstheorie steht das Konzept der Selbstverwirklichung (Selbstaktualisierung). Die Basis dieses Ansatzes liegt nach Ansicht der Vertreter dieser Richtung im Bestreben des Menschen, sein innewohnendes Potential, also seine Talente und Fähigkeiten, so weit wie möglich auszuschöpfen (vergl. hierzu Gerrig/Zimbardo ebenda, S.522). Diesem Streben nach Selbstverwirklichung steht das Bedürfnis nach Akzeptanz gegenüber. Damit sich dieses nicht störend auf den Prozess der Selbstverwirklichung auswirken und damit dieses Potential ausgeschöpft werden kann, bedarf es nach Rogers einer unbedingten positiven Wertschätzung bei der Erziehung von Kindern (Rogers 1977, 2004).

Diese führt dann im günstigsten Fall zu einer positiven Selbstwertschätzung. Karen Horney hat diese Ideen fortentwickelt (Horney ebenda) und kam zu dem Ergebnis, dass es zur Entwicklung des „wahren Selbst“, wie sie es nannte, günstiger Umweltbedingungen bedarf. „Dazu gehört eine Atmosphäre der Wärme, das Wohlwollen anderer und elterliche Liebe für ein Kind ...“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 523).

Einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung des humanistischen Ansatzes hat Abraham Maslow geliefert. Mit Hilfe seiner Bedürfnispyramide hat er eine hierarchische Ordnung menschlicher Grundbedürfnisse postuliert (Maslow 2008). Seine Pyramide enthält fünf Etagen: Auf der untersten Stufe befindet sich die biologische Bedürfnisebene. Sie enthält Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Sauerstoff, Erholung, Sexualität, Entspannung. Die zweite Stufe enthält das Grundbedürfnis nach Sicherheit, z. B. Angstfreiheit, Behaglichkeit, Ruhe. Auf Ebene drei stellt Maslow das Bedürfnis nach Bindung (Zusammengehörigkeit, Bindung, Liebe). In Stufe vier nennt er das Bedürfnis nach Wertschätzung (Vertrauen und das Gefühl wertvoll und kompetent zu sein, Selbstwertschätzung und Anerkennung anderer). An der Spitze der Pyramide steht schließlich das zentrale Ziel der humanistischen Theorie der Persönlichkeitsentwick-

lung, die Selbstverwirklichung. Diese nach Maslow höchste Ebene umfasst das Bedürfnis nach Ausschöpfung des eigenen Potentials. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass Maslow postulierte, die nächst höhere Ebene könnte nur nach erfolgreicher Absolvierung der vorhergehenden erreicht werden. Diese Forderung Maslows wurde zu Recht als zu starr kritisiert (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.421). Es entspricht durchaus der praktischen Erfahrung, dass mehrere Bedürfnisse gleichzeitig verfolgt werden, z. B. kann das Bedürfnis nach Liebe und Bindung gemeinsam mit den Bedürfnissen nach Nahrung und nach Sicherheit auftreten. Andere Kritiker werfen den humanistischen Theorien vor, sie seien zu individualistisch (vergl. Myers ebenda S. 606, vergl. auch Wallach u. Wallach 1983, zit. nach Myers 2008, S.606). Ferner wird den Vertretern dieser Theorien vorgeworfen, sie würden negative Tendenzen der menschlichen Persönlichkeit ignorieren. „Angesichts der globalen Erwärmung, der Überbevölkerung, des Terrorismus und der Verbreitung von Atomwaffen könnten wir leicht in Apathie versinken....Wer handelt, braucht genügend Realismus, um der Betroffenheit Energie zu verleihen; er braucht aber auch genügend Optimismus, um die Hoffnung nicht völlig aufzugeben. Die humanistische Psychologie, sagen die Kritiker, ermutigt zwar zu der notwendigen Hoffnung, nicht aber zu der gleichfalls notwendigen realistischen Einstellung gegenüber dem Bösen“ (Myers ebenda, S. 606).

Bei aller Kritik bleibt jedoch festzuhalten: Maslow formulierte in seinem Ansatz den Versuch, mittels einer an praktischer Erfahrung orientierten Theorie eine dynamische und mit positiver Zielsetzung versehene Persönlichkeitsentwicklung zu formulieren. Er fügt damit der statischen Traits-Theorie und der an pathologischen Erscheinungen orientierten Psychoanalyse eine wichtige ergänzende Sichtweise hinzu. Besonders interessant ist im Zusammenhang der integrativen Sichtweise, dass Maslow mit seiner humanistischen Psychologie ausdrücklich und in dieser Klarheit erstmalig für eine Integration der verschiedenen Ansätze in der Psychologie plädiert.

„Es ist der erste Versuch, die „Gesundheits- und Wachstums-Psychologie (...) mit der Psychopathologie und mit der psychoanalytischen Dynamik zu integrieren, das Dynamische mit dem Ganzheitlichen, das Werden mit dem Sein, das Gute mit dem Bösen, das Positive mit dem Negativen“ (Maslow 1973, S.15).

Einen inhaltlichen integrativen Aspekt liefert Maslow bei der Definition gesunder Menschen. „In ihnen sind das Konative, Kognitive, Affektive und der Antrieb weniger voneinander getrennt und synergischer, d.h. sie arbeiten ohne Konflikt zum selben Zweck zusammen“ (Maslow 1973, S.207). An einer anderen Stelle wird Maslow noch konkreter: „Wenn es unsere Hoffnung ist, die Welt voll zu beschreiben, muss ein Platz für die Typen des vorverbalen, unbeschreiblichen, metaphorischen, aus dem Primärprozeß und der konkreten Erfahrung stammenden, intuitiven und ästhetischen Erkennens geschaffen werden, denn es gibt gewisse Aspekte der Realität, die in keiner anderen Art und Weise erkannt werden können“ (Maslow ebenda, S.207).

Vom integrativen Standpunkt aus betrachtet liefert Maslow in seinem humanistischen Ansatz zwei interessante Thesen, die bezüglich der Merkmale integrativer Persönlichkeitsentwicklung weiterführend sind.

- Ein **integrativer Persönlichkeitsbegriff** muss grundsätzlich **mehrperspektivisch** sein. Infolgedessen müssen alle Theorieansätze in eine integrative Theorie einfließen.
- Ein **integrativer Persönlichkeitsbegriff** muss **alle Bewusstseinschichten** des Menschen umfassen.

3.2.4 Soziale Lerntheorien und kognitive Theorien

Die bisher analysierten Theorien hatten trotz aller Unterschiedlichkeit eines gemeinsam: Sie gingen von nicht empirisch gewonnenen inneren Prozessen aus (Traits, Instinkte, Impulse, Tendenzen zur Selbstverwirklichung). Konkretes und beschreibbares Verhalten war nicht das zentrale Thema der traitsorientierten, psychodynamischen und humanistischen Theorien (vergl. hierzu Gerrig/Zimbardo ebenda, S.525). Auf diese bedeutsame Dimension hingewiesen und eine Fülle von Forschungsergebnissen dazu geliefert zu haben, ist das Verdienst der behavioristischen Konzeption, die von einem Team unter Führung von John Dollart und Neal Miller (1950) entwickelt wurde (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S.525). Bei diesem Theorieansatz ist die Persönlichkeitsentwicklung das Ergebnis eines dynamischen Prozesses zwischen Umwelteinflüssen und der kognitiv gesteuerten Verhaltensreaktion des Individuums. Dazu gehören Ansätze wie das Beobachtungs- und Imitationslernen. Diese stark empirisch ausgerichtete Konzeption erfuhr im Laufe der Zeit unterschiedliche Akzentuierungen.

- Die kognitiv-affektive Persönlichkeitstheorie von Mischel
- Die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura
- Die Theorie der sozialen Intelligenz

Der Ansatz von Mischel (1973) versucht das Verhalten von Menschen aus der aktiven Teilnahme „an der kognitiven Organisation ihrer Interaktionen mit der Umwelt“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.526) zu verstehen. Zu diesem Zweck ordnet er bestimmte Personenvariablen wie Affekte, Ziele, Werte und Kompetenzen einer Definition zu. Dann wird das Verhalten einer konkreten Person auf der Basis von Beobachtungen zu einem Verhaltensmuster verdichtet.

Beispiel: Variable: Affekte – Definition: Ihre Gefühle und Emotionen, einschließlich physiologischer Reaktionen – Beispiel: Nadja errötet leicht (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 527).

Banduras sozial- kognitive Theorie betont im Unterschied zu Mischel menschliche Interaktionen in sozialen Situationen (Bandura 1979, zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.527). Sie postuliert eine komplexe Wechselwirkung zwischen Person, Umwelt und Verhalten. „Ihr Verhalten kann durch Ihre Einstellungen, Ihre Überzeugungen oder Ihre bisherige Verstärkungsgeschichte ebenso wie durch die in der Umwelt vorhandenen Reize beeinflusst sein. Was Sie tun, kann Auswirkungen auf

die Umwelt haben, und wichtige Aspekte Ihrer Persönlichkeit können durch die Umwelt oder durch Rückmeldungen Ihres eigenen Verhaltens beeinflusst werden“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.528). Zentrales Theorem war für Bandura vor allem die *Selbstwirksamkeit*.

Darunter verstand er die Überzeugung einer Person, sich in einer Situation adäquat verhalten zu können (Bandura ebenda). Diese Kontrolle über eine Situation kann aber keinesfalls zu jeder Zeit aufrechterhalten werden. „Wie ein Muskel ist die Selbstkontrolle nach einem Einsatz eine Zeit lang schwächer, erholt sich in Ruhephasen und wird durch Training stärker, berichten Baumeister und Exline (2000). Wenn man Willenskraft aufbringt, wird mentale Energie verbraucht“ (Myers ebenda S.621). Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle können jedoch nach den Ergebnissen von Seligmann (1975) auch verlernt werden. Durch traumatisierende Erlebnisse kann ein Mensch sich hilflos fühlen (vergl. Myers ebenda S.621).

Nancy Cantor hat in Ihrem Entwurf der sozialen Intelligenz einen weiteren wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der kognitiv– empirischen Persönlichkeitstheorien geliefert (Kihlstrom & Cantor 2000 zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.530).

Nach dieser Theorie unterscheiden sich Menschen in der Wahl ihrer Lebensziele, nach dem Grad ihres Wissens, das für soziale Situationen relevant ist, und nach den Strategien zur Umsetzung von Zielen (Problemlösungsstrategien). Alle drei Dimensionen wirken zusammen, um Verhaltensmuster zu produzieren (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 530). Gerrig und Zimbardo kritisieren an den Theorien dieser Art, dass sie „Emotionen nur als Nebenprodukte von Gedanken und Verhalten“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.530) betrachten. Damit werden nach ihrer Meinung Emotionen in ihrer wichtigen Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung nicht gesehen (dieselben a.a.O., S. 530). Darauf weist auch Myers hin (vergl. Myers ebenda, S. 626). Er erweitert die Kritik sogar noch, indem er deutlich macht, dass der Situationsbezug bei diesem Ansatz zu stark betont wird und die „inneren Merkmale nicht berücksichtigt werden“ (Myers ebenda, S.626). Damit liefern die genannten Autoren einen Beitrag zu einem integrativen Persönlichkeitsbegriff.

3.2.5 Theorien des Selbst

Theorien des Selbst befassen sich am unmittelbarsten mit dem Individuum. Dabei geht es vor allem um die Regulierung des Selbstbildes (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 531). Das von William James schon 1890 entwickelte Konzept (William James 1892, zit.nach Gerrig/Zimbardo 2008, S. 531) unterschied 3 Ebenen des Selbst: „das materielle Ich (das körperliche Selbst einschließlich materieller Umgebung), das soziale Ich (das Bewusstsein dessen, wie andere sie sehen) und das spirituelle Ich (das Selbst, das private Gedanken und Gefühle überwacht) (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.531). Diese Theorie wurde ständig weiter entwickelt. Der aktuelle Forschungsstand lässt sich wie folgt in Kürze zusammenfassen:

- Das Selbstkonzept wird „als dynamische geistige Struktur, die intra- und interpersonale Verhaltensweisen und Prozesse motiviert, interpretiert, strukturiert, vermittelt und reguliert“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S. S. 531).
- Es gibt kognitive Ansätze, die sich mit den verschiedenen komplexen Bestandteilen des Selbstkonzepts befassen. Dazu gehören Erinnerungen, Überzeugungen, Werte, Fähigkeiten, das ideale Selbst, das mögliche Selbst, Selbstwertgefühl, Überzeugungen, was andere von der betreffenden Person denken (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.531; Chen et al. 2006, zit nach Gerrig/Zimbardo 2008, S.531).
- Zentrales Paradigma dieses Theorieansatzes sind die sogenannten Selbstschemata, die die Informationsverarbeitung steuern, das eigene Verhalten bewerten und auch das anderer Menschen mit einbeziehen und beurteilen (Gerrig/Zimbardo S.532; Krueger & Stanke 2001, alle in Gerrig/Zimbardo ebenda, S.532).
- Ein weiterer Ansatz aktueller Forschungsansätze befasst sich mit dem Thema Selbstwertgefühl „als generalisierte Bewertung des Selbst“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.532).

Dabei sind folgende Ergebnisse der Forschung besonders interessant. „Menschen mit hohem Selbstwertgefühl präsentieren sich der Welt als ehrgeizige, aggressive Personen, die Risiken eingehen. Menschen mit geringem Selbstwertgefühl präsentieren sich vorsichtig und behutsam“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.533; Baumeister et al. 1989, zit. nach Gerrig/Zimbardo 2008, S.533). Um das Selbstwertgefühl bei Kindern zu stärken, sollte man ihnen geben, was „hilft, Herausforderungen anzunehmen...“ (Myers ebenda, S.632). Auf die Bedeutung eines hohen Selbstwertgefühls für die Bewältigung von Lebenssituationen weisen viele Autoren hin. „Wer sich selbst wohl fühlt, (...) erlebt seltener schlaflose Nächte, erliegt weniger leicht dem Druck zur Konformität, zeigt mehr Ausdauer bei schwierigen Aufgaben, ist weniger schüchtern, weniger einsam und einfach glücklicher (Cocker u. Wolfe 1999; Leary 1999; Murray et al.)“ alle in: Myers ebenda, S. 632)

- Besonders interessant ist der Ansatz der kulturellen Konstruktion des Selbst. In diesem Ansatz geht es darum, ob das Selbst in einer individualistischen Kultur definiert wird oder in einer kollektivistischen (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S.534). Erstere betonen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit (Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 534). „Um das kulturelle Ziel der Unabhängigkeit zu erreichen, muss man sich selbst als Individuum verstehen, dessen Verhalten im Bezug auf das eigene Repertoire an Gedanken, Gefühlen und Handlungen organisiert ist und Bedeutung erlangt, und nicht durch den Bezug auf die Gedanken anderer“ (Markus & Kitayama 1991, S.226, zit. nach Gerrig/Zimbardo 2008, S.534). Die mehr kollektiv orientierten Kulturen betonen dagegen ein wechselseitig „abhängiges (interdependentes) Verständnis des Selbst“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.534) „Die Erfahrung der Interdependenz beinhaltet, dass man sich selbst als Teil einer umfassenden sozialen Beziehung sieht und erkennt, dass das eigene Verhalten dadurch bestimmt wird, davon ab-

hängt und größtenteils dadurch strukturiert ist, was der Handelnde als die Gedanken, Gefühle und Handlungen anderer in der Beziehung wahrnimmt“ (Markus & Kitayama ebenda, S.227). Auf einen wichtigen Aspekt in Bezug auf das Lernen weist Myers hin. „Ein drittes Beispiel ist der Selbstbezugseffekt, die Fähigkeit, sich besser an Informationen zu erinnern, wenn wir sie zu unserer eigenen Person oder zu unserem eigenen Leben in Beziehung zu setzen“ (Myers ebenda, S.632). Auf diese Erkenntnis wird im Zusammenhang des Diskurses um Bildung und Lernen im Verlauf der Dissertation noch näher eingegangen.

Ein integrativer Persönlichkeitsbegriff müsste auf der Basis einer interdependenten Perspektive entwickelt werden. Allerdings sollte Interdependenz weiter gefasst werden. Nicht nur die soziale Interdependenz muss in Betracht gezogen werden, sondern auch die Interdependenz mit der natürlichen Umwelt.

3.3 Merkmale integrativer Persönlichkeitsentwicklung

Die oben skizzierte uneinheitliche Situation in der Persönlichkeitsforschung muss kein Nachteil sein. Im Gegenteil: Bei einem so komplexen Phänomen wie der menschlichen Persönlichkeit ist ein mehrperspektivischer Ansatz durchaus zweckmäßig. Auch Gerrig/Zimbardo kommen zu dem Schluss, dass „jeder Theorietyp einen unterschiedlichen Beitrag zum Verständnis der menschlichen Persönlichkeit“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 538) liefert. Aus integrativer Sicht komme ich zusammenfassend zu dem Ergebnis, dass ein integrativer Persönlichkeitsbegriff basierend auf den oben betrachteten Theorien folgende Merkmale aufweisen muss.

Merkmal 1: Integrative Traits

Vor dem Hintergrund der Traitstheorien lassen sich folgende integrative Persönlichkeitsmerkmale konzipieren:

- Feinfühligkeit und rücksichtsvolle Gestaltungskraft
- Empathische Konfliktfähigkeit
- Gelassenes Verantwortungsbewusstsein
- Dynamisch-kritische Stabilität

Merkmal 2: Integrative Psychodynamik

Psychoanalytisch betrachtet ergeben sich folgende integrative Merkmale:

Die Balance zwischen:

- Triebstrukturen und moralischen Prinzipien
- Minderwertigkeit und Überlegenheit
- Gebärmutterneid und Überkompensation

- weiblich und männlich

Merkmal 3: Integrative Selbstverwirklichung

Die bei Maslow in der Bedürfnispyramide entwickelten Stufen dürfen in einer integrativen Perspektive nicht starr hierarchisch und additiv gedacht werden. Die Ebenen müssen als dynamisches Konzept gesehen werden. Die Bedürfnisse nach Nahrung, Sicherheit, Bindung, Wertschätzung und Selbstverwirklichung sind immer gleichzeitig vorhanden, wenngleich auch mit unterschiedlicher Gewichtung.

Merkmal 4: Integration von sozialen, kognitiven und emotionalen Fähigkeiten

Die sozialen und kognitiven Theorien müssen alle Bewusstseinssebenen zu einer integrativen Theorie verknüpfen. Denken, Emotionen und Verhalten müssen eine Einheit bilden.

Merkmal 5: Interdependentes Selbst

Ein integratives Konzept der Persönlichkeitsentwicklung muss vor dem Hintergrund der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Mensch und Mitmensch und Mensch und Lebenswirklichkeit gedacht werden.

Um die in den Merkmalen einer integrativen Persönlichkeitstheorie knapp formulierten Aspekte weiter zu konkretisieren, soll an dieser Stelle ein Modell menschlicher Bewusstseinsstrukturen kurz vorgestellt werden, dass die Integration aller Bewusstseinschichten postuliert und somit einen wichtigen Baustein für die bildungstheoretische Diskussion im nachfolgenden Kapitel liefert. Dieses Modell Jean Gebsters ist ein Versuch, die Vielschichtigkeit, Interdependenz und Dynamik menschlicher Persönlichkeit zu einem Gesamtentwurf zu verdichten. Das ist ganz im Sinne eines integrativen Persönlichkeitsansatzes.

3.4 Ein integratives Bewusstseinskonzept

Nach Jean Gebster haben sich im Verlauf der Menschheitsgeschichte bisher vier Bewusstseinsstrukturen herausgebildet: die archaische, die magische, die mythische und die mentale Struktur (vergl. Gebster 1986, S.83 ff.).

Die „archaische Struktur bezeichnet nach Gebster die ursprüngliche Bewusstseinsituation des Menschen, die er als ‚tiefschlafähnliche‘ Identität des Menschen mit der Welt‘ bezeichnet (Gebster ebenda, S.83 ff.).

Die „magische“ Bewusstseinsstruktur stellt nach dieser Vorstellung den ersten Schritt zur Auflösung der bewusstseinsmäßigen Identität von Mensch und Lebenswirklichkeit dar. „In der magischen Struktur wird der Mensch aus dem Einklang mit dem Ganzen herausgelöst. Damit setzt ein erstes Bewusstsein ein, das noch durchaus schlafhaft ist: der Mensch ist zum ersten Male nicht mehr nur in der Welt, sondern es beginnt ein erstes, noch schemenhaftes Gegenübersein“ (Gebster a.a.O., S.88). Der

Mensch versucht sich der Welt zu bemächtigen mit Bannen, Beschwörung, Ritualen (Gebser a.a.O., S.88/89). Charakteristisch für diese Bewusstseinsstufe, die dem Schlaf nahekommt, sind Ichlosigkeit, Raumlosigkeit und Zeitlosigkeit, Eingeflochtensein in die Natur, magische (Macht gebende) Reaktion auf die Welt (vergl. Gebser ebenda, S.91).

Die „mythische“ Bewusstseinsstruktur bezeichnet eine zweidimensionale Polarität des menschlichen Bewusstseins, die aussprechende (sich äußernde) und die schweigende Komponente. „Diese Polarität kommt selbst in der mythischen Aussage zum Durchbruch. Es gilt von ihr, was von jeder Aussage gilt, die entscheidend ist. Entscheidend wird es erst (...) durch die Mitbeachtung des im Gesagten Verschwiegenen. Bloßes Schweigen ist magische Gebanntheit, bloßes Reden ist rationaler Leerlauf“ (Gebser a.a.O., S.116). Vergleichbar ist das mythische Konzept mit dem Tagtraum.

Die „mentale“ Struktur bezeichnet nach Gebser die Bewusstseinsstufe des gerichteten, wachen, ermessenden Denkens, dessen zentrale Leistungen die Abstraktion und die Reflexion sind (vergl. Gebser ebenda, S. 125 ff.). Diese vier bisher genannten Bewusstseinsformen des Menschen sind nach Gebser in einem evolutionären Prozess im Laufe der Menschheitsgeschichte entstanden. Alle vier reichen nach Gebser für die Bewältigung der heutigen Lebenswirklichkeit nicht aus. Es bedarf daher einer neuen Struktur, die zum einen die Leistungen aller bisherigen Strukturen bewahrt und zum anderen neue Möglichkeiten hinzufügt.

Diese neue Bewusstseinsstufe nennt Gebser das „integrale“ Bewusstsein. Kennzeichnend für diese Bewusstseinsform sind folgende Merkmale:

- Die Verbindung aller bisherigen Bewusstseinsformen (Integration)
- Aperspektivisches und ganzheitliches Wahrnehmen der Welt
- Aufhebung des Dualismus zwischen Subjekt und Objekt(Gebser ebenda, S.379 ff.)

Diese Struktur ist nach Gebsters Ansicht erst in Ansätzen vorhanden. Bestimmend ist nach seiner Auffassung immer noch die mentale Struktur, die er als defizient gewordene Bewusstseinsform betrachtet, mit den in Kapitel zwei beschriebenen Folgen. Gebsters „integrales“ Bewusstsein ist aber nicht gleichzusetzen mit einem integrativen Bewusstsein. Deshalb kann uns Gebser lediglich als Ausgangspunkt dienen für den Weg zu einem integrativen Bewusstseinskonzept.

4. Merkmale integrativer Bildung

4.1 Einleitung und Fragestellung

Im nachfolgenden Kapitel sollen die in Kapitel zwei und drei getrennt untersuchten Bereiche Mensch und Lebenswirklichkeit wieder einer gemeinsamen Betrachtung unterzogen werden.

Da es in dieser Arbeit um eine pädagogische Perspektive geht, soll der Hintergrund der folgenden Betrachtungen die Diskussion des Bildungsbegriffs sein.

Auf der Grundlage der integrativen Merkmale der Lebenswirklichkeit im europäisch geprägten Natur- und Kulturraum soll im folgenden Kapitel versucht werden, den Blickwinkel der Arbeit nach der allgemeinen Grundlegung im ersten Kapitel, der daran anschließenden gesellschaftlich-kulturellen Perspektive in Kapitel 2 und der darauf folgenden individuellen Sicht in Kapitel 3 nunmehr durch eine weitere Perspektive der Entwicklung von Menschen zu ergänzen. Dieser Blickwinkel gibt unseren bisherigen Betrachtungen eine neue Ausrichtung, hin zu einer mehr intentionalen und planvollen Entwicklung, kurz einer pädagogischen Bestimmung. Für diese Erörterung erscheint mir der Bildungsansatz geeignet, da er sowohl allgemeine Zielsetzungen als auch individuelle Entwicklungsmöglichkeiten und überdies gesellschaftliche Entwicklungen im Hinblick auf pädagogische Fragestellungen reflektiert. Da es in dieser Arbeit um die Entwicklung eines schulpädagogischen Konzepts gehen soll, kann der Bildungsbegriff an dieser Stelle als ein Transformationsinstrument der allgemeinen Entwicklung in die pädagogische Perspektive fungieren. Dabei geht es einerseits um die Frage, wozu die Fähigkeiten, über die nach Auskunft der psychologischen Persönlichkeitstheorien der Mensch verfügt, benutzt werden sollen. Geschieht es, „um den Menschen freizumachen oder um ihn zu funktionalisieren, um ihn für eine Funktion brauchbar zu machen“ (Krautz ebenda, S. 129)? Die Antwort darauf kann nur ein Bildungsbegriff geben, der die inhaltliche Ausrichtung deutlich macht. Ist diese Frage beantwortet, muss reflektiert werden, in welchen Situationen der Lebenswirklichkeit sie benötigt werden. Die Antwort muss ebenfalls ein Bildungsbegriff geben, der den inhaltlichen Umfang dessen festlegt, was dann in ein Unterrichtskonzept einfließen soll. Diese Diskussion um den Bildungsbegriff geschieht in Kenntnis der vielfältigen Kritik, die der Bildungsbegriff teilweise zu recht erfahren hat (vergl. hierzu Adorno 1977; Heydorn 1980). Ich schließe mich jedoch der Position an, die, trotz der Ambivalenz des Bildungsbegriffs, einerseits Emanzipation initiieren zu helfen, andererseits der Legitimation von Privilegien gedient zu haben, an dem Begriff festhält. Auch Hansmann/Marotzki halten den Bildungsbegriff für konstitutiv „... sowohl für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung als auch für pädagogisches Handeln...“ (Hansmann/Marotzki 1989, S.8). Als weitere Gründe für die Relevanz des Bildungsbegriffs nennen sie die „geschichtlich orientierende Funktion“ und die daraus resultierende „das Verhalten des Menschen dimensionierende und strukturierende Kraft“ (Hansmann/Marotzki ebenda, S. 8). In der nachfolgenden Erörterung soll dieser Transformationsprozess in folgender Weise stattfinden:

Der in knappen Umrissen darzustellende aktuelle Forschungsstand hinsichtlich des Bildungsbegriffs soll nacheinander vor dem Hintergrund des in Kapitel 1 formulierten Begriffs der integrativen Entwicklung, der in Kapitel 2 entwickelten Merkmale gesellschaftlicher Entwicklung und der in Kapitel 3 formulierten integrativen Merkmale individueller Entwicklung reflektiert werden. Anschließend sollen Merkmale eines integrativen Bildungsbegriffs entwickelt werden. Dies soll in folgenden Schritten geschehen:

Erstens sollen Thesen zur Entwicklung eines integrativen Bildungsbegriffs formuliert werden. Anschließend wird die historische Entwicklung des Bildungsbegriffs vor dem Hintergrund einer integrativen Perspektive untersucht. Im nächsten Schritt wird dann der aktuelle Forschungsstand der Bildungsdiskussion referiert. Abschließend werden die Merkmale integrativer Bildung entworfen.

4.2 Thesen zur Entwicklung eines integrativen Bildungsbegriffs

- Integrative Bildung trägt zu einem integrativen Verhältnis von Mensch und Lebenswirklichkeit bei.
- Integrative Bildung fördert eine Persönlichkeitsentwicklung, die alle Fähigkeiten des Menschen zusammenführt.
- Integrative Bildung basiert auf einem komplexen Begriff der Lebenswirklichkeit, der individuelle, familiäre, gesellschaftlich-politische und historisch-kulturelle Faktoren zu einem integrativen Ansatz fortentwickelt.

4.3 Die Entwicklung des Bildungsbegriffs aus integrativer Perspektive

4.3.1 Bildung – eine begriffliche Annäherung

Vor der weiteren Erörterung der Bildungsdiskussion sollen an dieser Stelle zunächst einige Anmerkungen zum Bildungsbegriff vorangeschickt werden.

Ausgehend von dem in Kapitel 1 erörterten grundlegenden Verhältnis von Mensch und Welt und dem aus der kritischen Erörterung des in den hochindustrialisierten Staaten dominierenden Prinzips der machtorientierten Beziehung des Menschen zur Welt resultierenden integrativen Ansatzes stellt sich hier die Frage der Relevanz des Bildungsbegriffs für die Entwicklung einer integrativen Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit.

„Bildung umschließt Selbst- und Weltverständnis“ (vergl. Benner/Oelkers 2010, S.158; vergl. auch Andresen 2009). Diese Grundthese wird von Chien noch deutlicher formuliert: „Die Bestimmung des Verhältnisses von Mensch und Welt ist für die menschliche Bildung von höchster Relevanz, wenn man Bildung nicht nur als statischen Zustand, sondern auch als einen kontinuierlichen lebenslangen Prozeß auffaßt, in dem zwei verändernde Faktoren – Mensch und Welt, Ich und Welt – zusammenspielen“ (Chien 1982, S. 2). Damit hat sein Ansatz einen ähnlichen Ausgangspunkt wie das integrative Konzept. Bei der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Bildungstheorien wird sein Ansatz deshalb von besonderem Interesse sein.

Der Bildungsbegriff entzieht sich, wie Rang zu Recht deutlich macht, einer eindeutigen Definition (vergl. Rang 1989, S.277). „Allenfalls sind umschreibende Annäherungen möglich“ (Rang ebenda, S.277). Rang verweist sodann auf die Dimensionen der Bildung, „eine intellektuelle, eine ästhetische, eine moralische- und(...) eine soziale“ (Rang ebenda, S. 277). Aus diesen Dimensionen ergeben sich nach seiner Ansicht

„Lernfelder für die Ermöglichung synthetisierender und objektivierender Urteile (...) und orientierende Regulative für ihr Handeln (...)“ (Rang ebenda, S. 277). Zentral ist nach Rang vor allem die Tatsache, dass alle Begriffe und Aussagen zum Bildungsbegriff historisch bedingt sind (vergl. Rang ebenda, S. 277/278). Auch Baumgart weist auf die Bedeutung einer historischen Reflexion von Bildung und Erziehung hin (vergl. Baumgart 2007, S.12 ff.).

4.3.2 Historische Ansätze in der Bildungstheorie

Ich beginne den Diskurs über zentrale Bildungstheorien nicht mit gegenwärtigen Positionen, sondern mit bedeutsamen historischen Ansätzen, weil, wie Baumgart zu Recht postuliert, „eine...Beschränkung auf den aktuellen Diskussionsstand innerhalb der Allgemeinen Pädagogik (...) problematisch (...) wäre. Die gegenwärtige Debatte wird im Horizont einer langen Theorietradition, in Anknüpfung an ältere, traditionsbildende Entwürfe von Erziehung und Bildung und im Widerspruch zu ihnen geführt. Ohne Kenntnis dieser Tradition sind die aktuellen Kontroversen kaum zu verstehen“ (Baumgart ebenda, S.11). Im folgenden Abschnitt sollen daher vier wichtige, für die aktuelle Debatte bedeutsame historische Epochen, kurz skizziert und auf ihren bildungstheoretischen Gehalt untersucht werden. Im zweiten Schritt wird dann eine kurze Bewertung vor dem Hintergrund des integrativen Ansatzes erfolgen. Im daran anschließenden Abschnitt über den gegenwärtigen Diskurs wird dann immer wieder auf den Traditionshintergrund zurückzukommen sein, um transparent zu machen, welchen Grundannahmen die verschiedenen Positionen verpflichtet sind. Die hier zu erörternden Traditionen beziehen sich auf die Aufklärungsepoche, die Zeit des Neuhumanismus, die Reformpädagogik der 20er Jahre des 20. Jahrhunderts und die Bildungsdebatte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts.

Die Aufklärungsepoche

Die Aufklärungsepoche, die auch als „Geburt der Moderne“ (Baumgart ebenda, S. 27) bezeichnet wird, beginnt im 17. Jahrhundert in England und in den Niederlanden. Sie speist sich aus dem Vertrauen in die menschliche Vernunft. Sie war eine Gegenreaktion zum bis dahin dominierenden religiösen und metaphysischen Weltbild. „Begründete Einsicht“ (Baumgart ebenda, S.27) statt traditionelle Denkmuster, das war das zentrale Anliegen. Als erster Wissenschaftler hat Kant das Leitziel der Epoche formuliert, in dem er den „Ausgang aus der selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant, zit. nach Baumgart ebenda, S.27) forderte. Alles Denken und Handeln sollte sich nach der menschlichen Vernunft richten. Bevor wir uns dem Erziehungs- und Bildungsbegriff dieser Epoche nähern, soll vorher kurz auf deren gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Hintergrund eingegangen werden, ohne den die Leitideen der Aufklärungsepoche nicht oder nur unvollständig zu verstehen sind. Baumgart spricht in diesem Zusammenhang von „historisch-gesellschaftlichen Problemlagen der Zeit“ (Baumgart ebenda, S. 12). Die gesellschaftliche Lage am Ende des 18.

Jahrhunderts war gekennzeichnet durch extreme Armut großer Teile der Bevölkerung infolge rückständiger Produktionsmethoden in der Landwirtschaft bei rapide wachsender Bevölkerung. Hungerkatastrophen und Seuchen waren an der Tagesordnung. Weiterhin entstand durch das Bevölkerungswachstum im Rahmen der ständischen Gesellschaft, in der jeder seinen festen Platz hatte, eine wachsende Anzahl von Menschen, die keinen festen Platz mehr hatten. Beispielsweise mussten viele bäuerliche Kinder den Hof verlassen, weil nur einer den Hof erben konnte. Diese Menschen gingen überwiegend in die Stadt und fristeten ihr Dasein als Bettler und Landstreicher (vergl. Baumgart ebenda, S.28). Auch die gebildete Schicht, das aufsteigende Bürgertum, Pfarrer, Professoren, Ärzte, Lehrer und die ökonomisch erfolgreichen Kaufleute fielen aus der ständisch gegliederten Gesellschaft heraus. Sie definierten sich nach dem Kriterium Leistung und nicht nach dem Stand (vergl. Baumgart ebenda, S. 29). Aus dieser neuen Schicht kamen die entscheidenden Impulse für den Prozess der Aufklärung. Hinzu kam, dass der aufgeklärte Absolutismus ein starkes Interesse an einem effizienten Herrschaftsinstrument hatte. Dies entwickelte sich in Form eines modernen, auf rationalen Prinzipien gegründeten Verwaltungsapparates. Dieser Prozess evozierte auf der anderen Seite das Bedürfnis der gebildeten Bürger nach Mitbestimmung. Da es jedoch eine ganz geringe Zahl gebildeter Bürger gab – die Mehrheit der Bevölkerung konnte weder lesen noch schreiben – erhielten Erziehung und Bildung plötzlich eine große Bedeutung. Kant formulierte als einer der Ersten die Ziele dieser Bildung: Rationale Lebensführung, Mündigkeit, Freiheit, individuelle und gesellschaftliche Emanzipation, Selbstbestimmung und Moral (vergl. Baumgart ebenda, S.31/32). Hinzu kommt das, was Moses Mendelsohn „(...) aktive Mitgestaltung der Kultur“ nennt. „Dieser kulturelle Schaffensprozeß und das ‚vernünftige Nachdenken‘ über die gesellschaftliche Tätigkeit umschreiben den Bildungsbegriff“ (Mendelsohn 1784, S.194 zit. nach Krause 1989 in Hansmann/Marotzki ebenda, S.16). Zu diesen anspruchsvollen Zielen standen die Erziehungsmethoden in erheblichem Widerspruch. Um möglichst schnell und effizient viele Menschen in diesem Sinne zu bilden, setzte man Methoden der Kontrolle, des Zwangs und der Disziplinierung ein. Dieser Widerspruch zwischen der proklamierten Erziehung zu einer freien Persönlichkeit und der praktizierten Erziehung zum Gehorsam war auch Kant bewusst. „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“ (Kant in Baumgart ebenda, S. 45). Dieser Widerspruch der Aufklärungspädagogik, Krause nennt es „die Dialektik von allgemeiner Menschenaufklärung und sozialer Einbindung in Stand und Beruf...“ (Krause 1989, S. 34), ist dann später von den Vertretern des Neuhumanismus aufgegriffen und kritisiert worden. Ein weiterer wichtiger Punkt der Aufklärungspädagogik ist nach Baumgart der Anpassungsdruck in Richtung der bestehenden Gesellschaftsordnung und des materiellen Wohlstandes. Krause weist in seiner Sicht der Aufklärungsepoche allerdings darauf hin, dass sich das Bildungsziel „Nützlichkeit“ „moralischen Prinzipien unterordnet“ (Krause ebenda, S. 33). Ferner war das proklamierte Recht auf Bildung nur auf den gesellschaftlichen Status quo ausgerichtet: der Bauer sollte zum Bauern, der Bürger zum Bürger gebildet werden. Nützlichkeit und Brauchbarkeit wurden damit,

trotz der von Krause gemachten Einschränkungen, zu wichtigen Leitlinien, um die ökonomische und technische Entwicklung zu fördern (vergl. Baumgart ebenda, S. 35/36). Die Unterwerfung der äußeren Natur und die der inneren Natur des Menschen war das Paradigma der Aufklärungspädagogik. Damit war in der Aufklärungsepoche das Gleichgewicht zwischen den beiden Prinzipien Machtorientierung und Verständigungsorientierung, wie es für ein integratives Paradigma notwendig ist, zugunsten des Machtprinzips aufgehoben.

Die Epoche des Neuhumanismus

Das Programm der Aufklärungspädagogik stieß bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts auf Kritik und Ablehnung.

„In scharfer Abgrenzung von der angeblich ‚utilitaristischen‘ Aufklärungspädagogik gewann eine neue Form pädagogischer Reflexion, die in die Geschichte als ‚Neuhumanismus‘ eingegangen ist, ihr theoretisches Profil“ (Baumgart ebenda, S.83). Die Neuhumanisten lehnten reine Nützlichkeitsabwägungen bei der Formulierung ihrer Bildungstheorie ab. Ihnen ging es in erster Linie um eine „umfassende kognitive, moralische und ästhetische Bildung...“ (Baumgart ebenda, S. 83). Wichtig war diesen Theoretikern auch, dass der zu Bildende sich das Bildungsgut selbst aneignen und nicht von Pädagogen beeinflusst werden sollte. Hier war das in modernen Positionen auftauchende Konzept der Selbsttätigkeit schon früh formuliert. Dazu passten auch die Bildungsziele der individuellen und gesellschaftlichen Freiheit, die vor dem Hintergrund der französischen Revolution 1789 trotz der weiterhin bestehenden ökonomischen Krise, des weiterhin nicht vorhandenen Mitspracherechts und die nicht eingelösten Forderungen des Bürgertums auf politische Reformen formuliert wurden (vergl. Baumgart ebenda, S.84). „Pointiert formuliert, lassen sich die neuhumanistische Bildungstheorie und ihre bildungspolitischen Implikationen als Teil des liberalen Reformprogramms, als spezifisch deutsche Antwort auf die Herausforderung der Französischen Revolution interpretieren“ (Baumgart ebenda, S.85). Einer der Begründer der neuhumanistischen Bildungstheorie war Wilhelm von Humboldt. Seine Theorie basiert auf der Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt. Der Mensch soll sich, um sich zu bilden, mit seiner natürlichen Umwelt verbinden. Deshalb „sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden“ (Humboldt 1903, S. 282-285, zit. nach Baumgart ebenda, S. 113). Dabei wird der Mensch im Laufe seines Bildungsprozesses nach Humboldt weder mit sich selbst identisch noch mit der Welt. „Diesem Bildungsverständnis zufolge ist jeder Mensch als Person mehr als die Kopie eines Originals, besitzt jeder Einzelne Originalität gerade dann, wenn er darum weiß, daß es kein Original für seine Bestimmung gibt. Original sein und werden zu sollen, ohne ein Vorbild für die eigene Originalität zu besitzen, stellt die neuzeitliche Aufgabe und zugleich die neuzeitliche Grundaporie einer Bildung dar, in der der Mensch seine Identität gerade nicht mehr aus der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Stand bezieht, auch sich nicht eine fiktive Bestimmung als Lebensziel setzen kann, um sich dieser dann unterzuordnen, sondern seine Unbestimmtheit als Moment seiner Bestimmtheit und Ausdruck seiner Imperfekt-

heit aushalten muss“ (Benner 1989, S.126). Ein solcher Bildungsbegriff ist nur denkbar vor dem Hintergrund eines Konzepts von Freiheit, die als Freiheit von natürlichen wie gesellschaftlichen Bestimmungen zu verstehen ist. Was das für die gegenwärtige gesellschaftliche und politische Situation und die daraus resultierenden bildungstheoretischen und schulpraktischen Konsequenzen bedeutet, wird an anderer Stelle dieser Arbeit noch weiter zu bedenken sein.

Ein weiterer Vertreter der neuhumanistischen Bildungstheorie war Niethammer. In seinen „Grundsätzen des Humanismus und des Philanthropismus“ (1808) hat er sehr genau beschrieben, wie das neuhumanistische Bildungskonzept aussehen sollte. Als Bildungsziele postuliert er die „Bildung des Geistes“, nicht das Gewinnen „bestimmter Kenntnisse“, wie das in der „Philanthropismus“ genannten Aufklärungspädagogik der Fall ist. Hinsichtlich der Unterrichtsgegenstände fordert er eine Beschränkung und gründliches Lernen statt diverse Kenntnisse, Lernen an „geistigen Gegenständen“ und nicht an materiellen (Niethammer 1968, S.76-78, zit. nach Baumgart 2007, S.108).

Und um abschließend Humboldt noch einmal zu zitieren: „Er (der Schulunterricht, der Verfasser) ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt“ (Humboldt 1966, S. 29-33, zit. nach Baumgart ebenda, S.113).

Abgesehen davon, dass diese Ansicht auch in aktuellen Konzeptionen eine wichtige Rolle spielt, wird daran noch einmal deutlich, in welchem Gegensatz sich die Bildungstheorie des Neuhumanismus zur Aufklärungspädagogik befand. Humboldt wird später in einem anderen Zusammenhang noch einmal zu Wort kommen, weil er einen wichtigen Beitrag zur aktuellen Diskussion über Bildungstheorien liefert. Im Zusammenhang mit der integrativen Fragestellung kann hier vorläufig Folgendes festgehalten werden: Erstmalig in einer historischen Bildungstheorie taucht das Wechselverhältnis zwischen Mensch und Welt als konstituierendes Merkmal eines bildungstheoretischen Ansatzes auf. Dies wird an anderer Stelle noch näher zu erörtern sein. Ferner werden im Neuhumanismus die Fähigkeiten der zu Bildenden erheblich ausgeweitet. Nicht nur „kognitive“ Fähigkeiten sollten vermittelt werden, sondern auch „moralische“ und „ästhetische“ (vergl. Baumgart ebenda, S. 83).

Die Reformpädagogik

Zunächst soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es durchaus problematisch ist, die zum Teil sehr verschiedenen Ansätze dieser Epoche unter dem Begriff Reformpädagogik zusammenzufassen (vergl. Baumgart ebenda, S.121). Dennoch wird er hier in Anlehnung an Baumgart verwendet, weil bei aller Unterschiedlichkeit doch einige Gemeinsamkeiten zu konstatieren sind. „Wenn man die heterogenen Ansätze und Strömungen der Reformpädagogik auf ihren gemeinsamen Nenner bringt, um damit das Neue von den älteren Formen pädagogischen Denkens und Handelns abzugrenzen, dann sind es drei Themen, die sich in den Vordergrund pädagogischen Interesses schieben und in immer neuen Formen variiert werden, nämlich die „Entwicklung“, die „Natur“ und die „Individualität“ des Kindes“

(Baumgart ebenda, S. 121). Ausgangspunkt war dabei in erster Linie die Kritik an dem von den Neuhumanisten aufgebauten Bildungssystem und der Schule, vor allem an der „Institutionalisierung“ und „Formalisierung“ schulischen Lernens (vergl. Baumgart ebenda, S. 122). Eingebettet war diese Kritik an der Institution Schule in eine umfassende Kulturkritik, in der der „Verlust echter schöpferischer Individualität“, die Orientierung der Menschen an „kleinlichen Nützlichkeitskalkülen“ und „leeren Konventionen“, eine „seelenlose Wissenschaft“, „schnöder Materialismus“, „Konkurrenz“ statt „Solidarität“, „anonyme Apparate“ und „geistlose Geschäftigkeit“ beklagt wurden (vergl. Baumgart ebenda, S. 123; vergl. auch Rang ebenda, S. 274). Diesen teilweise auch in der gegenwärtigen Diskussion wieder auftauchenden Schlagworte wurden Begriffe wie „...Leben, Natur, Kunst, Individualität, Gemeinschaft und nicht zuletzt Bildung...“ (Baumgart ebenda, S. 123) gegenübergestellt. Der Hintergrund für diese Entwicklung in der Pädagogik waren dramatische Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Die einsetzende Industrialisierung führte zu Veränderungen in der Entwicklung von städtischen Strukturen. Die in großem Maße entstehenden Arbeitsplätze an den Industriestandorten führten zur Entstehung von großen Städten mit den entsprechenden Veränderungen in der Lebensweise der Menschen. Hinzu kamen die rasanten Entwicklungen der Verkehrsmittel (Eisenbahn, Auto) und die ebenso einschneidenden Veränderungen der Kommunikationsmittel wie Telefon und Telegraph (Baumgart ebenda, S. 124). Bedeutende gesellschaftliche Veränderungen durch die entstehende neue Arbeiterklasse führten zur Entwicklung einer Klassengesellschaft, die die alte Ständegesellschaft ablöste. Die neue Struktur mit dem Industrieproletariat auf der einen und dem Bürgertum auf der anderen Seite führte zu Spannungen, die ihren Grund u.a. in der ungleichen Verteilung der ökonomischen Ressourcen hatte. Der Gegensatz zwischen arm und reich verschärfte sich zusehends. Ein wesentlicher Grund dafür war die sich entwickelnde Dominanz des ökonomisch erfolgreichen und materiell reichen Teils des Bürgertums gegenüber dem Bildungsbürgertum (vergl. Baumgart ebenda, S. 124/ 125). Diese gesellschaftliche, ökonomische und technologische Entwicklung führte zu einem wachsenden Krisenbewusstsein. Dieses drückte sich zuerst aus in den entstehenden Jugendbewegungen, in denen die Suche nach alternativen Lebensformen, stärkerer Naturverbundenheit und größerer Freiheit formuliert und praktiziert wurde. Aus der Jugendbewegung entstanden neue Ansätze der pädagogischen Theorie und Praxis. „Sie (die Pädagogik, der Verfasser) „importierte“ die Sehnsüchte, Erfahrungen und Lebensformen der Jugendbewegung und gewann daraus ein neues Verständnis von Erziehung, ihre Ziele und Methoden“ (Baumgart ebenda, S. 126). Wichtige Vertreter dieser neuen pädagogischen Entwicklungen waren u.a. Langbehn, Ellen Key, Otto, Kerschensteiner, Lietz und Nohl. Dabei setzten sie unterschiedliche Akzente. **Langbehn** empfahl in seinem berühmten Buch „Rembrandt als Erzieher“, ausgehend von einer Kritik der geistigen und kulturellen Entwicklung in Deutschland, die Ausbildung einer schöpferisch orientierten Bildung, die sich von der Einseitigkeit des naturwissenschaftlichen Denkens und Forschens hin zu einer stärker künstlerisch orientierten Bildungskonzeption entwickeln sollte (vergl. Langbehn zit. nach Baumgart 2007 S. 131). Hinzu kam die Forde-

rung nach stärkerer Hinwendung zur Natur. Kernpunkt seiner Bildungskonzeption war jedoch seine Betonung des Individuellen, das er als einen Wesenszug der Deutschen darstellte. „Individualismus ist die Wurzel aller Kunst; und da die Deutschen unzweifelhaft das eigenartigste und eigenwilligste aller Völker sind: so sind sie auch – falls es ihnen gelingt, die Welt klar widerzuspiegeln – das künstlerische aller Völker“ (Langbehn a.a.O., S. 133). Diese vor dem Hintergrund des neu entstandenen Nationalbewusstseins formulierte Bildungskonzeption ist dann von **Ellen Key** konkretisiert worden. Ihr Ausgangspunkt war eine scharfe Kritik an der damaligen Schule, der sie vor allem vorwarf, „...den Kenntnisdrang, die Selbsttätigkeit und die Beobachtungsgabe, die die Kinder dorthin mitbringen...“ (Key zit. nach Baumgart 2007, S. 147) zu zerstören. Sie fordert dagegen eine Schule, die „die Breite, die Ruhe, die Anschaulichkeit und die Selbsttätigkeit auf Seiten der Kinder“ (Key ebenda, S. 147) realisiert, unnötige „Spezialisierung“ vermeidet, „Konzentrierung auf gewisse Gegenstände zu gewissen Zeitpunkten“ ermöglicht, „selbständiges Arbeiten während der ganzen Schulzeit“ fördert, „Wirklichkeitsberührung während aller Schulstadien“ stärkt und die eine Schule ist, in die alle Kinder gemeinsam gehen, Jungen, Mädchen und Mitglieder aller Klassen (Key a.a.O., S. 149). Damit war Key eine der ersten Verfechterinnen der Gesamtschule. **Kerschensteiner** fügt den von Key geforderten Bildungszielen neben „Mut der Selbstbehauptung und der Unternehmungslust“ und dem „Mut, Neues und Ungewohntes anzugreifen“, „die Lust, zu beobachten und zu prüfen“ etwas vollkommen Neues hinzu, was über die bisher postulierten individuellen Ansätze hinausgeht. Für ihn dient Bildung nicht nur der Persönlichkeitsbildung des Individuums, sondern vor allem dazu, „die eigenen, reichen Kräfte hilfsbereit allen zur Verfügung stellen zu können, allen, die ihrer bedürfen“ (Kerschensteiner zit. nach Baumgart 2007, S.152). Dieser Ansatz ist für eine integrative Position besonders interessant, weil hier zum ersten Mal explizit das „gebende Prinzip“ neben dem „nehmenden Prinzip“ (siehe Kapitel 1 dieser Arbeit) als gleichberechtigtes Element in eine Bildungstheorie einfließt. Dieses Element des ‚Lernens für andere‘ entwickelt Kerschensteiner vor dem Hintergrund seines Arbeitsschulkonzeptes, in dem er manuelle Arbeiten als bildende Inhalte vorstellt. Diese manuellen Tätigkeiten stellt er den nur „geistigen Arbeiten“ gegenüber, die in der von ihm kritisierten Lernschule dominieren. Seine Kritik daran bezieht sich vor allem auf den mangelnden Zusammenhang des schulischen Lernens mit dem „übrigen Leben des Kindes“ (Kerschensteiner ebenda, S.153). Ferner vertritt er die Ansicht: Lernen in der Schule „fördert(...)nur das eigene Wachstum, befriedigt nur die eigene Lust, das eigene Streben nach vorwärts ohne Rücksicht auf den Nebenmenschen“ (Kerschensteiner a.a.O., S.153). Mit seiner Bildungstheorie der Arbeit will Kerschensteiner mittels praktischer Arbeit „in der Werkstatt, im Laboratorium, in der Schulküche, im Schulgarten, im Zeichensaal, im Musikzimmer...“ erreichen, dass der zu Bildende das zentrale Motto seiner Theorie verinnerlicht. „Der Sinn des Lebens ist nicht herrschen, sondern dienen“ (Kerschensteiner ebenda, S.154). Wichtig ist Kerschensteiner auch das soziale Lernen, das seiner Ansicht nach bei der gemeinsamen Arbeit in den verschiedenen Sparten entsteht (vergl. Kerschensteiner ebenda, S.154). Ferner weist er auf eine sich von selbst einstellende „Individualisierung“ hin, die durch die Arbeit an

Werkstücken, beim Pflegen von Pflanzen im Schulgarten, beim Herstellen eines Gerätes in der Schulküche usw. beim Schüler entsteht (Kerschensteiner ebenda, S.154). Ein weiterer Vertreter der sogenannte Reformpädagogik war **Lietz**, der vor allem das starre „Examens-Berechtigungswesen“ und die damit verbundene „einseitige Betonung der Verstandes-, mehr noch der toten Gedächtnisarbeit“ (Lietz zit. nach Baumgart 2007, S.158) im zeitgenössischen Schulwesen kritisierte. Seine Antwort darauf war die Gründung von sogenannten Landerziehungsheimen, die er als Ersatz für die Familienerziehung gedacht hatte, wenn die Kinder Waisen oder aus diversen Gründen ungünstige Bedingungen für die Kinder vorhanden waren. Seine Bildungsziele waren „Erziehung zu nationaler Gesinnung und Tat, (...) zu sozialer Gesinnung und Tat, (...) zu sittlicher Welt- und Lebensauffassung, (...) zu religiöser Gesinnung und Tat“ (Lietz a.a.O., ebenda, S. 159/160). Die zum Teil problematischen, der historischen Situation am Vorabend des ersten Weltkrieges geschuldeten nationalistischen Gedanken, sollen hier keiner näheren Analyse unterzogen werden. Kurz betrachtet werden sollen an dieser Stelle seine durchaus bedenkenswerten Ausführungen zu den Grundsätzen seiner Erziehungs- und Bildungstheorie. Von den Pädagogen seiner Heime verlangt er in erster Linie „Liebe zum Kinde“, die sich darin ausdrückt, „dem Kinde seine Zeit und Kraft zur Verfügung zu stellen“ (Lietz ebenda, S. 160). Sodann fordert er die Beschäftigung mit den „täglich sich offenbarenden Wundern der Natur“, Gelegenheit zum „freien Spiel“, „planvolle Körperübung“ ohne „Prahlen mit Höchstleistungen“, „Körperliche und wissenschaftliche Arbeit als Erziehungsmittel“, „Echte Kunst“ und soziale Erfahrungen im „Zusammenleben mit Kameraden“ (Lietz ebenda, S.160 ff.). Dieser schon sehr konkrete Lehrplan und vor allem seine Einbeziehung der Schüler in Beratungen und Entscheidungen über schulische Angelegenheiten findet sich auch heute noch in Variationen in den Schulen der heutigen Zeit wieder. Vom integrativen Standpunkt aus ist vor allem die Betonung der Ausbildung aller menschlichen Fähigkeiten, die immer wieder in seinen Ausführungen anklingt, von Bedeutung.

Zu den bedeutendsten Vertretern der Reformpädagogik gehörte **Herman Nohl**. Sein Bildungsbegriff sollte „zum Zentrum pädagogischer Theorie und Praxis werden. Eine so verstandene Pädagogik muß nach Nohl konsequente ‚Individualpädagogik‘ sein, sich als kompromißlose Anwältin der Individualität des Kindes und seiner Bildung definieren“ (Baumgart ebenda, S. 130). Sein Bestreben war es vor allem, die Autonomie des Kindes und der Pädagogik vor den Ansprüchen von „...Staat, Kirche, Wissenschaft, Stand und Beruf...“ (Nohl zit. nach Baumgart 2007, S.166) zu schützen. Gleichwohl war sich Nohl aber auch bewusst, dass Pädagogik in Theorie und Praxis nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern, dass trotz der postulierten Autonomie des Kindes auch „...die großen objektiven Inhalte, der Zusammenhang der Kultur und die sozialen Gemeinschaften...“ (Nohl ebenda, S.166) von erheblicher Bedeutung sind. In diesem Spannungsfeld (Nohl spricht von Antinomie) entwickelt Nohl seine Bildungstheorie. Zu dieser Theorie gehört in erster Linie das „Primat der Persönlichkeit und der personalen Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber bloßen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und die Macht der Sache“ (Nohl ebenda, S. 168). Das impliziert auch das spezifisch pädagogische Verhältnis des

Pädagogen zum Kind. Nach Nohl ist dieses Verhältnis zweifach orientiert. Einerseits muss der Pädagoge das Kind zunächst so akzeptieren wie es ist. Andererseits soll er es so fördern, dass es seinen idealen Möglichkeiten möglichst nahe kommt (vergl. Nohl a.a.O., S. 169.). Diesen subjektiven Prozess, den jedes Individuum durchläuft, nennt Nohl „Bildung“. „Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen...vermag“ (Nohl ebenda, S. 171). Diese Bildung soll unabhängig sein von den Ansprüchen, die Beruf, Gesellschaft, Staat usw. an das Individuum richten (vergl. Nohl ebenda, S.171).

Vom integrativen Standpunkt aus ist diese Bildungstheorie zu einseitig individualistisch. Sie reflektiert das Verhältnis von Mensch und Welt nur am Rande.

4.3.3 Bildungstheoretische Ansätze der Gegenwart unter integrativer Perspektive

In den Anfangsjahren der BRD gab es aufgrund der konservativen Grundströmungen eine starke Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Zu Beginn der 60er Jahre wurde diese aufgelöst durch die Veränderung der ökonomischen und politischen Verhältnisse. Erste Krisen in der Kohle- und Stahlindustrie und der Bau der Berliner Mauer und deren politische Folgeerscheinungen bewirkten eine nachhaltige Veränderung des erziehungs- und bildungstheoretischen Diskurses. Ein entscheidender Impuls ging von dem Religionsphilosophen Georg Picht aus, der in seinem Artikel in der Zeitung „Christ und Welt“ den Begriff „Bildungskatastrophe“ prägte (vergl. Picht 1964). In der Folge gab es einen intensiven bildungspolitischen Diskurs, zunächst angeführt von dem Soziologen Ralf Dahrendorf, der „Bildung als Bürgerrecht“ bezeichnete, das für ihn drei Aspekte inkludierte: „das soziale Grundrecht aller Bürger“, „die Chancengleichheit“ und „eine aktive Bildungspolitik“ (Dahrendorf 1965, S. 228/229). Ende der 60er Jahre kam es infolge der Studentenrevolte zu einer inhaltlichen Neuorientierung des bildungspolitischen Diskurses. Basierend auf einer radikalen Kritik der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Verhältnisse kam es nun auch in der Pädagogik zu einer Neuformulierung des wissenschaftlichen Diskurses von Erziehung und Bildung (vergl. hierzu Baumgart ebenda S.220 f.). Dieser Diskurs enthielt sehr verschiedene Grundpositionen, die im Folgenden kurz nachgezeichnet und vor dem integrativen Horizont analysiert werden sollen. Eine bedeutsame Position am Ende der 60er und zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts war die sogenannte „Kritische Erziehungswissenschaft“, vertreten durch Autoren wie Mollenhauer, Schaller und Gamm. Bei aller Unterschiedlichkeit der Konzepte ging es in dieser Position um Emanzipation, „verstanden als individuelle und gesellschaftliche Befreiung aus ungerechten Herrschaftsverhältnissen“ (Baumgart ebenda, S. 222). Während Gamm die Aufgabe von Bildung und Erziehung in der revolutionären Veränderung der Gesellschaft in Richtung einer sozialistischen Perspektive sah, argumentierte Schaller auf dem Boden des Grundgesetzes und machte

die Angleichung der Verfassungswirklichkeit und den demokratischen Impetus der Verfassungsnorm zum „zentralen Bezugspunkt seiner Überlegungen“ (Baumgart ebenda, S.222) zum Thema von Erziehung und Bildung. Im Gegensatz zu diesen sehr weit gefassten und politisch motivierten Bildungsansätzen argumentierte Mollenhauer stärker pädagogisch. In seinem Bildungsansatz wandte er sich vor allem dem Ziel „der Chancengleichheit im Bildungswesen“ (Mollenhauer ebenda, S. 255) zu. Aber auch bei ihm hat Pädagogik in erster Linie die Aufgabe, „...eine Beteiligung an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen“ (Mollenhauer 1968 zit. nach Baumgart 2007, S.256) zu ermöglichen. Das erworbene Wissen sollte dabei in erster Linie nicht der Beherrschung von Menschen dienen, sondern „...nur ein Wissen (sein, der Verf.), das die Emanzipation aus den Ungleichheiten fördert“ (Mollenhauer ebenda, S.256). Dem Ansatz gegenüber stand die vor allem von Heinrich Roth und Wolfgang Brezinka vertretene Auffassung einer empirisch-positivistischen Wissenschaft, deren Bildungskonzept „die zweckrationale Beeinflussung von anderen ...“ (Baumgart ebenda S.223) intendierte (vergl. hierzu Brezinka 1993 zit. nach Baumgart 2007, S.260). Richtungsweisend für die sich danach entfaltende wissenschaftliche Bildungsdebatte war sicherlich der Ansatz von Klafki, der in der Nachfolge der Aufklärungsepoche für eine kritische Rezeption dieser Ansätze plädierte (vergl. hierzu Klafki 1990 zit. nach Baumgart 2007, S.267). Ausgehend von den Zielen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität entwickelt Klafki sein Modell der Allgemeinbildung. Auf der Basis der Entwicklung aller menschlichen Grundfähigkeiten (kognitiv, handwerklich-technisch, sozial, ästhetisch und ethisch-politisch) entwickelt er sein Konzept vor dem Hintergrund der von ihm so bezeichneten „Schlüsselprobleme“ (Frieden, Umwelt, gesellschaftliche Ungleichheit, Gefahren der technischen Medien, Ich-Du-Beziehungen) in der Welt (vergl. Klafki ebenda, S. 272). Damit formuliert Klafki seine Bildungstheorie ausdrücklich vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Mensch und Welt.

Dieser Ansatz wird in allen wichtigen wissenschaftlichen Bildungstheorien als Ausgangspunkt gesehen. Ganz gleich, ob sie sich einem „Wissenschafts-Bildungsverhältnis“ wie Hentig, Schelsky und Habermas verpflichtet sehen oder einem „Gesellschafts-Bildungsverhältnis“ wie Horkheimer, Adorno und Nicolini oder die Ansätze von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – alle Bildungstheorien reflektieren das Verhältnis von Mensch und Welt, wenngleich auch, wie noch zu zeigen sein wird, in unterschiedlicher Ausprägung (vergl. hierzu Chien 1982, S.6). Alle Theorien basieren laut Chien auch auf der Annahme, dass das Verhältnis von Mensch und Welt durch „Entfremdung“ gekennzeichnet ist (vergl. Chien ebenda, S.9 ff.), und alle Theorien wollen zur Aufhebung der Entfremdung beitragen. Unterschiedlich ist allerdings der Begriff der Entfremdung bzw. der Störung des Verhältnisses von Mensch und Welt. Ausgehend von den Thesen zu einer integrativen Bildungstheorie werden im Folgenden die oben genannten bildungstheoretischen Ansätze kurz vorgestellt und einer kritischen Betrachtung unterzogen. Anschließend sollen auf dieser Basis Merkmale einer integrativen Bildungstheorie formuliert werden.

Um einen systematischen Vergleich zu erleichtern, werde ich in Anlehnung an Chien folgende Gesichtspunkte bei der Betrachtung genauer erörtern:

- Möglichkeiten des Verhältnisses von Mensch und Welt
- Das ideale Verhältnis von Mensch und Welt
- Der Weltbegriff
- Der Persönlichkeitsbegriff
- Der Vernunftbegriff
- Die Ursachen der Störung bzw. Entfremdung
- Die Überwindung der Störung bzw. Entfremdung (vergl. hierzu Chien ebenda, S. 5)

Die wissenschaftsbezogenen Bildungstheorien

Zu den wichtigsten Vertretern dieser Ansätze zählt Chien, Hentig, Schelsky und Habermas. Allen drei Ansätzen ist gemeinsam, dass sie den Weltbegriff auf den Bereich der Wissenschaft reduzieren und damit, wenngleich auch in unterschiedlicher Weise, auf neuhumanistische Ansätze bezogen sind (vergl. hierzu 4.32) (vergl. hierzu Chien ebenda, S. 9ff.). Hentig konstatiert dabei den Verlust unmittelbarer Erfahrung infolge der „wissenschaftlich-technisch interpretierten Welt“ (Chien ebenda, S. 9) und die daraus resultierende Entfremdung. „Die heutigen Schüler erwerben ihre Erfahrungen überwiegend aus zweiter Hand, z. B. durch Fernsehen, Film, Bücher usw. (in der heutigen Zeit überwiegend durch Computer, Internet usw., der Verfasser). Sie haben somit wenig Gelegenheit, die unmittelbare, direkte Begegnung und den Kontakt zu den Dingen der Welt selbst zu bekommen (vergl. Chien ebenda, S.9). Um die Entfremdung zu überwinden, will Hentig elementare Erfahrungen ermöglichen (vergl. Chien, ebenda, S. 10). Diese Erfahrungen sollen in drei Stufen gesammelt werden. In der ersten Stufe geht es um ganzheitliche Erfahrungen (Chien ebenda, S. 10). In der zweiten Stufe um „methodische (...) Verfahren der Welt- und Selbstaneignung..., z.B.“ (Chien ebenda, S.10) „der Umgang mit Menschen; das Beobachten, Experimentieren, Herstellen von Sachen; das Erfinden von und das Spielen mit Gestalten und Beziehungen; die Erfahrung und Befreundung mit dem eigenen Körper; die Erkundung und Übung des Denkens, des Sprechens, des Schreibens und des Lernens“ (von Hentig 1982 zit. nach Chien ebenda, S. 10). In der dritten Stufe lernen die Schüler „ihre Spezialitäten wählen und in Aufgaben anwenden, die sie – wie im Leben – zur Kooperation mit Personen anderer Vorbildung benötigen. Sie lernen zur gegenseitigen Verständigung über das, was jenseits ihrer Kompetenz liegt: die den systematischen Erkenntnisformen gemeinsamen Prinzipien, Probleme und Prozeduren. Sie verbinden ihr Studium mit praktischer Arbeit und Politik“ (von Hentig ebenda, S. 11).

Noch deutlicher und expliziter ist bei Schelsky der Bezug des Bildungsbegriffs auf die Wissenschaft. „Da in der wissenschaftlichen Zivilisation auf die Dauer auch die einfachste praktische Tätigkeit wissenschaftlich begründet und durchgeformt sein wird, kann man heute schon voraussehen, dass die Thematik `Bildung durch Wissenschaft` zur leitenden Vorstellung für alle Formen der Bildung werden muß....“ (Schelsky 1978 zit. nach Chien 1982, S.13) . Dieser klare Bezug der Bildung auf Wissenschaft wird allerdings ergänzt durch „die Erhaltung personaler Autonomie und sittlicher

Souveränität“ (Schelsky ebenda, S.13). Damit knüpft Schelsky an neuhumanistische Bildungstheorien an (Humboldt, Schleiermacher, Niethammer) (Chien ebenda, S.13). Erst wenn beide Bedingungen gegeben sind, kann, „ die Entfremdung des Menschen aufgehoben werden...“, und zwar durch Bildung (Chien ebenda S.13). Damit gibt Schelsky seinem Bildungsbegriff trotz seiner grundsätzlichen Verankerung in der wissenschaftsorientierten Bildungstheorie auch einen wissenschaftskritischen Horizont. Die Erkenntnis der Vorläufigkeit wissenschaftlicher Ergebnisse, die Begrenztheit der wissenschaftlichen Erkenntnismöglichkeiten und die Verantwortlichkeit für die Verwendung ihrer Ergebnisse sind zentrale Bestandteile seines bildungstheoretischen Ansatzes (vergl. Chien ebenda, S.14). Damit ist nach Schelsky „ Bildung durch Wissenschaft....eine Bildung durch Wissenschaft hindurch“ (Schelsky ebenda, S.15). Habermas bezieht seinen Bildungsbegriff grundsätzlich auch auf die Wissenschaft, allerdings differenziert er sein Wissenschaftsverständnis. Für ihn „ gibt es drei Arten von Wissenschaften, und zwar(...)die empirisch-analytischen Wissenschaften (...),...die historisch-hermeneutische Wissenschaft und (...)die kritisch orientierte Wissenschaft (...)“ (Chien ebenda, S.16). Nach der Auffassung Habermas' haben die Erfahrungswissenschaften eine dominante Position errungen. Die Folge davon ist laut Habermas die Dominanz der technischen Verfügungsgewalt über die Welt (vergl. Habermas 1978 zit. nach Chien ebenda ,S.16). „Das Verfügen-Können bedeutet noch lange nicht Handeln-Können und Leben-Können. Deswegen hält Habermas die moderne Wissenschaft für unpraktisch. Die Erfahrungswissenschaft steht heute mit Verwaltung, Technik, Industrie und Militär in einem wechselseitigen Verhältnis“ (Chien ebenda, S.16). Durch die aktuellen Ereignisse im Zusammenhang mit der Pisa-Studie wird die hier postulierte Verkürzung des Bildungsbegriffs in der Gegenwart nach Ansicht von Krautz forciert. „...weil man sich auf funktionales Anwendungswissen beschränkt, legt Pisa ein eigenes didaktisches Konzept zu Grunde (Lesen, Rechnen, Naturwissenschaften sollen in Anwendungsbezügen vermittelt werden) und einen eigenen Bildungsbegriff (Bildung reduziert sich auf das Anwenden dieses Wissens)“ (Krautz ebenda, S. 85; vergl. auch hierzu: Deutsches Pisa-Konsortium 2001, S.19). Deshalb kann nach Ansicht von Habermas die Wissenschaft nicht mehr Grundlage von Bildung sein, wenn Bildung nicht nur die Vermittlung technischer Fertigkeiten sein soll (vergl. Habermas ebenda, S.17). Er postuliert daher die Entwicklung von sozialen Normen, die aus der Interpretation der Welt abgeleitet werden sollen. Diese Aufgabe weist er einer kritischen Wissenschaft zu. Die hier erörterten Bildungstheorien greifen unter integrativer Perspektive zu kurz. Ein Verhältnis von Mensch und Lebenswirklichkeit wird nicht formuliert, die Lebenswirklichkeit wird auf wissenschaftliche Erkenntnis reduziert, der Mensch tritt nur als Rezipient oder als „Prüfungssubjekt“(vergl. Schütz 1980 zit nach Chien ebenda, S.18) in Erscheinung. Eine integrative Perspektive lässt sich mithin daraus nicht entwickeln.

Die gesellschaftsbezogenen Bildungstheorien

Einen völlig anderen Ansatz formulieren die gesellschaftsbezogenen Bildungstheorien. Zu ihren Vertretern gehören u.a. Horkheimer, Adorno und Nicolini (vergl. Chien a.a.O., S.19 ff.). Horkheimer thematisiert die „Überbetonung der instrumentellen, subjektiven Vernunft“ (Chien ebenda, S. 19). Die Folge dieser Verkürzung der Vernunft ist nach Horkheimer die Instrumentalisierung der Welt durch den Menschen. Damit thematisiert Horkheimer im Unterschied zu den oben erörterten wissenschaftsbezogenen Bildungstheorien die Bedeutung des Verhältnisses von Mensch und Welt für die Bildungstheorie. Am Beispiel der Natur wird dies besonders deutlich. „Die Lebensbereiche, die von der Gesellschaft unabhängig sind,..., schrumpfen immer mehr zusammen. (e) In all dem kündigt sich ein Zustand an, in dem Natur von der Gesellschaft nicht bloß aufgesogen, sondern zunichte gemacht, nicht gehegt, sondern negiert, nicht als Wertvolles gepflegt, sondern als Material verwertet wird“ (Horkheimer 1978 zit. nach Chien 1982, S.19). Die Ursache dieses Verhältnisses von Mensch und Natur sieht Horkheimer in dem vom Neuhumanismus formulierten reduzierten Vernunftbegriff, den er „subjektive Vernunft“ nennt. Dieser führt zu einem negativen Bildungsbegriff. „(...) die Bildung der Persönlichkeit, die Verinnerlichung, die Rückwendung des gestaltenden Lebens auf sich selbst, so viel Positives sie auch gewirkt haben mögen, trugen doch zweifellos zur Verhärtung der einzelnen Menschen, zum Hochmut, zum Privilegbewußtsein und der Verdüsterung der Welt bei“ (Horkheimer ebenda, S. 19). Dem stellt er dann einen Bildungsbegriff gegenüber, der auf einem „objektiven“ Vernunftbegriff basiert. „Sie bezieht sich nicht nur auf das Individuum und seine Zwecke, sondern auch auf zwischenmenschliche Bezüge, auf die gesellschaftlichen Einrichtungen und sozialen Klassen, auf die Institutionen und auch die äußere Natur. Anders ausgedrückt, sie bezieht sich auf die Ganzheit alles Seienden“ (Chien ebenda S.20). Davon ausgehend wird man „...gebildet nicht nur durch das, was man `aus sich selbst macht`, sondern einzig in der Hingabe an die Sache(...)Wer nicht aus sich herausgehen, sich in ein Anderes, Objektives ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet...“ (Horkheimer a.a.O., S.21). Mit dieser Begrifflichkeit bietet Horkheimer einen wichtigen Ansatzpunkt für eine integrative Bildungskonzeption. Das Geben und Nehmen des oben skizzierten integrativen Prozesses wird hier Bestandteil der Bildungstheorie. Allerdings bleiben sowohl die Begriffe Mensch und Welt (Lebenswirklichkeit, s.o.), Bewusstsein und Persönlichkeit zu unpräzise und reduziert, um Basis eines integrativen Ansatzes in der Bildungstheorie zu werden.

Ähnlich wie Horkheimer führt Theodor W. Adorno „die Entfremdung und die Verdinglichung des Menschen auf die verdinglichenden Gesellschaftsverhältnisse....“ (Chien ebenda, S.22) zurück. Diese Entfremdung kann nach Adorno nur dann aufgehoben werden, wenn... „Bildung heute erst ihren eigentlichen Sinn als Ermöglichung der Befreiung des Individuums von Außenverhältnissen wieder gewinnt, wenn man die inzwischen entstandene Verfallsform und Deformation der Bildung-Halbbildung erkennt“ (Chien ebenda, S. 22). Um eine Bildung zur Selbstbestimmung zu entwickeln, bedarf es nach Adorno der Aufdeckung der Bedingungen, die zur

„Halbbildung“ führen. In diesem Zusammenhang muss man Adornos Bildungsbegriff noch einmal genauer betrachten. Bildung bedeutet nach Adorno die subjektive Aneignung der Kultur (vergl. hierzu Adorno 1978 zit. nach Chien, S.22). „Die Kultur hat aber Doppelcharakter. Der Doppelcharakter der Kultur kann auf die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit zurückgeführt werden“ (Chien a.a.O., S. 22). Bildung bedeutet nach Adorno dann die beiden Seiten der Kultur zusammenzuführen, um damit die Halbbildung als „... der vom Fetischcharakter der Ware ergriffene Geist“ (Adorno ebenda, S.22) in einem dialektischen Prozess zu negieren (vergl. Chien ebenda, S. 24). Damit schafft die Bildung eine größere „geistige Selbständigkeit und Widerstandsfähigkeit“ (Chien a.a.O., S. 25) des Menschen gegenüber „dem Druck und Zwang“ (Chien ebenda, S.25) der gesellschaftlichen Verhältnisse und schafft somit eine wichtige Voraussetzung zu Veränderung der Gesellschaft und Aufhebung der Entfremdung, die nach Adornos Ansicht nur durch die „politische Praxis“ (vergl. hierzu Schmied-Kowarzik 1975 zit. nach Chien 1982, S. 25) erfolgen kann. Wie bei Horkheimer wird auch bei Adorno die Welt (oder besser Lebenswirklichkeit) auf die Gesellschaft und die in ihr bestehende Kultur reduziert. Der Bewusstseinsbegriff ist ebenfalls eingeengt. Darüber hinaus ist das Verhältnis von Mensch und Lebenswirklichkeit einseitig negativ geprägt.

Für Nicolin, als einem weiteren Vertreter der gesellschaftlich orientierten Bildungstheorie, liegt das Problem der Entfremdung in der Spaltung der ursprünglichen Einheit von Berufsbildung und allgemeiner Bildung (vergl. Chien a.a.O., S. 26). Nicolin sagt dazu: „Der zum Ärgernis gewordene Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung wird zwar heute verleugnet, indem das eine Wort `Bildung` allbeherrschend installiert wird, faktisch aber deckt dieses Wort durchweg berufsqualifizierende Ausbildungsaufgaben, die die freie Entfaltung von Humanität keineswegs in sich aufgenommen hat (...) ab“ (Nicolin 1978 zit. nach Chien 1982, S.26). Nicolin kritisiert damit den gegenwärtigen Bildungsansatz, der `Bildung` seiner Ansicht nach auf die in der Aufklärungspädagogik entwickelten Grundsätze von Brauchbarkeit und Nützlichkeit reduziert (vergl. Chien ebenda, S.26). Dieser an der Aufklärungsepoche orientierte Ansatz, der auf die damalige gesellschaftliche Situation bezogen (Auflösung der feudalen Strukturen, Bevölkerungswachstum, nicht adäquate Produktionsmethoden in der Landwirtschaft, ständische Gesellschaftsordnung(u.a.m.) durchaus als sinnvolle Antwort gelten kann, ist heute in der postmodernen Epoche als unzureichend und problematisch anzusehen (vergl. Baumgart (Hrsg.) 2007, S.28 f.). Die ursprünglich emanzipatorische Intention der Aufklärungspädagogik, die Menschen durch an wissenschaftlicher Vernunft und Rationalität orientierte Entwicklung von Gesellschaft und Technik zu befreien und ihre ökonomische Basis zu sichern, wird nach Nicolins Auffassung in ihr Gegenteil verkehrt. „Die Aufklärung nimmt Wissenschaft und Technik als Instrument. Aber die Entwicklung dieses Instruments zeigt, daß sie nicht mehr unter der Kontrolle des Menschen liegt. Das vom Menschen hervorgebrachte Produkt ist ins Gegenteil umgeschlagen. Es beherrscht den Menschen“ (Chien ebenda, S.27). Nicolin selbst führt dazu aus: „Wissenschaft und Technik sind zum Mythos geworden, dem sich die Menschheit unterwirft, Aufklärung ist umgeschlagen in das, was sie einst bekämpfte“ (Nicolin ebenda, S.27; vergl. auch hierzu

Müller et al. 1996). Dieses Problem ist nach Nicolin nicht durch gesellschaftliche und ökonomische Systemveränderung zu lösen. Eine adäquate Bildungstheorie ist seiner Ansicht nur zu gewinnen, wenn man die aus der Aufklärung kommenden Qualifikationen „Brauchbarkeit und Nützlichkeit“ mit dem humanistischen Prinzip des „auf unangepaßte, wesentlich dem personalen Selbstsein verpflichtete Humanität“ (Nicolin ebenda, S.28) verbindet (vergl. Chien ebenda, S.28).

Die hier skizzierten gesellschaftsbezogenen Bildungstheorien reduzieren den Weltbegriff auf den Aspekt der gesellschaftlichen Verhältnisse. Entsprechend einseitig sind auch die Analysen zu den Ursachen der „Entfremdung“ und ihrer Überwindung. Auch das Konzept der Persönlichkeit ist zu stark auf einen undifferenzierten Vernunftbegriff bezogen. Ihr Verdienst ist es allerdings, auf die Zwänge und Mechanismen der Anpassung (Adorno) durch gesellschaftliche Prozesse, auf die Gefahr der Reduktion von Bildung auf den gesellschaftlich-ökonomischen Verwertungscharakter (Nicolin) und auf das Ausbeutungsverhältnis gegenüber der Natur hingewiesen zu haben.

Bildungstheorien unter dem Aspekt des Mensch-Welt-Verhältnisses

Vor dem Hintergrund der Kritik an den oben dargestellten Bildungstheorien stellt Chien nunmehr einen weiteren Ansatz vor, von dem er meint, er sei erfolgversprechend im Hinblick auf die Überwindung der „Entfremdung“ durch einen angemessenen Bildungsbegriff. „Wenn Bildung als die Menschwerdung verstanden wird, muß das Bildungsphänomen dreifache Repräsentanz haben, und zwar die Repräsentanz des subjektiven Geistes, die des objektiven Geistes und die der kosmischen Welt“ (Chien ebenda, S.30). Seine Kritik zielt dabei auf die Vernachlässigung des „subjektiven Geistes“ (Mensch, der Verfasser) und der „kosmischen Welt“ (Welt, der Verfasser). In diesem Zusammenhang bezieht er sich sowohl auf den neuhumanistischen Denker Humboldt als auch auf moderne Autoren wie Fink und einen Autor aus dem chinesischen Altertum, Chuang Tzu. Damit versucht er den Spagat einer sowohl geschichtsübergreifenden als auch gleichzeitig interkulturellen Betrachtung. An diesem Punkt betritt Chien wissenschaftliches Neuland. Oberflächlich betrachtet kommen die von ihm zitierten Autoren dem integrativen Ansatz mit der Betrachtung von Bildung unter dem Aspekt von Mensch und Welt sehr nahe. Erst eine genaue Analyse wird ergeben, welche Begrifflichkeit bezüglich „Mensch“ und „Welt“ und hinsichtlich der Bestimmung des Verhältnisses beider Aspekte zueinander bei den genannten Autoren zugrundeliegt, um dann ihren möglichen Beitrag zu einer integrativen Perspektive prüfen zu können. Betrachten wir zunächst den Weltbegriff, so stellt Chien in seiner Analyse fest: „Von der einheitlichen Weltauffassung her vertreten sie die gemeinsame Ansicht, daß der Mensch bestimmte Züge zum Selbst, zu seinen Mitmenschen, zur Gesellschaft, zur äußeren Natur, zum Leben in Getier und im Gewächs und auch zur Welt usw. hat“ (Chien ebenda, S.30). Der Weltbegriff ist bei Humboldt kosmologisch orientiert. „Für Humboldt ist die kosmische, universale Grundkraft der letzte Grund und die Ursache für den Zusammenhalt der Welt. Ein bestimmter Anteil der Grundkraft wird jedem Menschen, jedem Individuum zugewiesen.....Zwischen Welt

und Dingen, zwischen Ganzem und Einzelem besteht eine prästabilisierte Harmonie“ (Chien a.a.O., S.31). In ähnlicher Weise sehen auch Fink und Chuang Tzu das Verhältnis von Mensch und Welt (vergl. Chien ebenda, S.41 f.). „Sie vertreten die gemeinsame Ansicht, daß der Mensch bestimmte Bezüge zum Selbst, zu seinen Mitmenschen, zur Gesellschaft, zur äußeren Natur, zum Leben im Getier und im Gewächs, und auch zur Welt usw. hat. Solche Bezüge aufzuzeigen, ist gerade die Aufgabe ihrer Bildungstheorie...Um Menschen zu bilden, sollen nicht allein die wissenschaftlichen Erfahrungen, sondern zugleich die vorwissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Lebenserfahrungen in der Existenz und der Koexistenz erworben werden“ (Chien ebenda, S.41/42).

Auf der Basis der Wechselwirkung von Mensch und Welt entwickelt der Neuhumanist Humboldt seine Bildungstheorie (vergl. Chien ebenda, S.43). Dabei versteht er den Menschen mit all seinen Fähigkeiten „Verstand“, „Einbildungskraft“, „Sinne“, „Empfindung“ als etwas, was nicht einer fremdbestimmten Nutzung unterworfen werden darf. „Der Mensch ist Selbstzweck. Er untersteht nicht der äußeren Nützlichkeit oder Zweckmäßigkeit“ (Chien ebenda, S.47). Nach Humboldt ist jeder Mensch einzigartig in seiner individuellen Ausprägung des Menschseins, die Humboldt „Idee“ nennt. Diese Einzigartigkeit äußert sich durch eine „selbständige, schöpferische Natur“ (Chien ebenda, S.48). „Jede Individualität hat eine einmalige und einzigartige Idee, die in der Vergangenheit wie in der Zukunft nie durch eine andere ersetzt werden kann. Sie ist unvergänglich“ (Chien a.a.O., S. 50). Diese Idee zu entwickeln ist nach Humboldt Aufgabe der Bildung (vergl. Chien ebenda, S.50). Diesem inneren Idealbild stellt Humboldt sodann die Natur des Menschen gegenüber. Damit meint er alles, was das menschliche Leben in der Lebenswirklichkeit ausmacht. „Sie (die Natur des Menschen, der Verfasser) entfesselt das Spiel der Leidenschaften, verstrickt sich in die Mühen und Freuden des Alltags, verändert und bearbeitet das Material der Natur usw.“ (Schütz 1977/78, S. 53).

Das zweite Element der Humboldtschen Bildungstheorie ist der Weltbegriff. Dieser Begriff ist bei Humboldt in zwei Versionen formuliert. Zum einen sieht er die Welt als das, was dem Menschen gegenübersteht, was außerhalb seiner Persönlichkeit vorhanden ist. „Was Humboldt hier die Welt des Nicht-Ichs nennt, sind in erster Linie die vom Menschen hervorgebrachten Kulturerzeugnisse und Einrichtungen, wie die Wissenschaft, Geschichte, Sprache, Kunst, Dichtung, Philosophie, gesellschaftliche und politische Verhältnisse, Werkzeuge, Staat, Freundschaft, Liebe und Ehe usw.“ (Chien ebenda, S.54). Zum anderen ist nach Humboldt „die Welt eine dynamische, kosmologische Ordnungsvorstellung, ein spekulativer Begriff. Sie umgreift alles, was ist. Sowohl die äußere, gesamte Wirklichkeit als auch der Mensch liegen in ihr. Der Gegensatz zwischen Außenwelt und Ich wird in ihr aufgehoben“ (Chien a.a.O., S.55). Mit diesem umfassenden Weltbegriff will Humboldt deutlich machen, dass es einen Bereich von Welt gibt, der nicht der Verfügungsmacht des Menschen unterliegt. „Denn nur die Welt umfaßt alle nur denkbare Mannigfaltigkeit, und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbständigkeit, daß sie dem Eigensinn unseres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt“ (Humboldt 1964 zit. nach Chien ebenda, S.56). Der dritte Aspekt der Humboldtschen Theorie ist

schließlich die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt. „Für Humboldt bedeutet Bildung die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt. Diese Auseinandersetzung vollzieht sich nicht in einer statischen Art, sondern sie geschieht in einer dynamischen, permanent verändernden Wechselbeziehung. Der Mensch schafft und gestaltet die Welt einerseits um, und die von Menschen geschaffene Welt wirkt andererseits gleichzeitig auf den Menschen zurück“ (Chien ebenda, S.57). Dieses Grundprinzip wird dann weiter differenziert, indem Humboldt auf die Ebene des konkreten, individuellen Menschen die Fähigkeiten Selbsttätigkeit und Empfänglichkeit ins Spiel bringt. Diese Fähigkeiten sind sehr individuell ausgeprägt und bestimmen den Grad der Bildsamkeit des einzelnen Menschen (vergl. Chien ebenda, S.59 f.). Ziel der Bildung ist nach Humboldt dann die Selbstverwirklichung, das heißt: „Allein durch die Bildung kann der Mensch zu sich selbst kommen, zum `Er-Selbst` werden. Nur durch die „Rückwendung auf sich selbst als Bildung kann der Mensch zu seiner Eigentlichkeit und Originalität gelangen“ (Chien ebenda, S.60). Dabei betrachtet er dieses Postulat auf dem Hintergrund der historischen, politischen, gesellschaftlichen und sozialen Situation, in der der einzelne Mensch lebt und auf der Basis der Probleme, die sich daraus für das Erreichen der genannten Bildungsziele ergeben können (vergl. Chien ebenda, S. 60/61).

Hinsichtlich der Möglichkeiten des Verhältnisses von Mensch und Welt weist Humboldt zu Recht auf eine Wechselwirkung hin. Diese Wechselwirkung bleibt aber begrifflich unscharf. Hinsichtlich des idealen Weltverhältnisses bleibt er bei einer vagen Gestaltung der Welt durch den Menschen und die Rückwirkung der Welt auf ihn. Auch der Weltbegriff ist teilweise zu unkonkret und zu allgemein, ist jedoch im Gegensatz zu den wissenschaftsorientierten (Hentig, Habermas, Schelsky) und gesellschaftsbezogenen (Adorno, Horkheimer, Nicolini) sehr umfassend formuliert. Hier bedarf es allerdings einer der aktuellen historischen Situation entsprechenden Analyse. Der Persönlichkeitsbegriff ist ebenfalls sehr ungenau (siehe Kapitel 2). Ähnliches gilt für den Vernunftbegriff, der sehr reduziert auf kognitive Elemente erscheint (vergl. Gebser ebenda). Die Ursachen der Entfremdung sieht Humboldt darin, dass der Mensch durch die Bedingungen der Außenwelt daran gehindert wird, den Selbstverwirklichungsanspruch einzulösen (vergl. Chien ebenda, S. 64). Ihre Überwindung liegt darin, „die Freiheit und Würde des Menschen wieder zu gewinnen und zu gewährleisten“ (Chien ebenda S.65).

Auch Finks Bildungstheorie basiert auf der Reflexion des Verhältnisses von Mensch und Welt. Sein Weltbegriff ist ein mythischer. Er postuliert zwei Dimensionen, die helle und die dunkle. Die helle Dimension bezeichnet die mentale Seite menschlichen Bewusstseins (vergl. Gebser ebenda). Sie „kann durch Gestalten, Umrisse, Aussehen, Unterschiede, Vereinzelung oder Individuation gekennzeichnet werden“ (Chien ebenda, S. 77). Sie ist nach Finks Ansicht „von der abendländischen Metaphysik seit Plato zu einseitig hervorgehoben und überbetont worden“ (Chien ebenda, S.77; vergl. hierzu auch Fink 1976 zit. nach Chien 1982, S.77). Die dunkle Dimension der Welt ist im Gegensatz dazu die mythische und magische Bewusstseinsdimension (vergl. Gebser ebenda). Sie umfasst „das Gestaltlose, das Unterschiedslose, das Unsägliche, das Umrißlose, Unsichtbare, Unheimliche, die Liebe

und der Totenkult“ (Chien ebenda, S. 77). Dieser Weltbegriff entspricht einem umfassenden Begriff menschlichen Bewusstseins wie er bei Gebser konkret formuliert worden ist. Im Gegensatz zu Humboldt basiert der Begriff des Menschen bei Fink nicht auf dem „Sein und Sollen“, sondern ausschließlich auf dem menschlichen Dasein in der Welt. Problematisch ist allerdings für Fink die Frage, auf welche Weise man dieses Dasein erkennen kann. Er ist der Meinung, dass selbst die umfangreichen und vielfältigen Erkenntnisse der Wissenschaften nicht ausreichen, um das Dasein des Menschen vollständig zu erfassen (vergl. Chien ebenda, S. 80). „Sicherlich verfügt der moderne Mensch über eine riesige Menge durch positive Wissenschaften vom Menschen erworbene Erkenntnisse über den Menschen. (...)Diese Tatsache darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß das Rätsel des Menschen im Hinblick auf seine Ganzheit durch die bisherigen errungenen Erkenntnisse nicht gelöst worden sind. Denn die positiven Wissenschaften vom Menschen sind immanent einer eigenen bestimmten Perspektive, auch bestimmten methodischen Vorentscheidungen verhaftet“ (Chien ebenda, S. 80). Nach Finks Ansicht kann der Mensch aufgrund der „Rätselhaftigkeit“ seines Lebens gar nicht adäquat von außen erfasst werden, sondern nur von innen „durch eigenes Erleben und Erfahren...“ (Chien ebenda, S.81). Hier liegt ein Berührungspunkt zur Biographieforschung, in der auch das Erleben und die Erinnerung des Menschen von herausragender Bedeutung sind und als eigenständige und für die Gewinnung von Erkenntnissen über den Menschen bedeutsame Quellen betrachtet werden müssen (vergl. hierzu Loch zit. in Krüger/Marotzki 2006, S.74 ff.; vergl. auch Schlüter 2008). Nach Finks Meinung ist das Wesen des Menschen auch nicht in dem christlich orientierten Bild vom Menschen als einem Zwischenwesen zwischen Gott und Tier zu erfassen, das nach dem Göttlichen strebt und das Animalische in sich unterdrückt. Er betrachtet den Menschen als ein eigenständiges und auch eigenartiges Wesen, das mit Schwächen und Fehlern behaftet ist, die wiederum seine Einzigartigkeit als endliches Wesen ausmachen. „Seine Imperfektheit eröffnet dem Menschen aber gerade jene dem Gott und dem Tier unzugängliche Möglichkeiten wie Freude und Leid, Glück und Unglück, Seligkeit und Elend, Hoffnung und Verzweiflung usw. im Menschenleben rein menschlich zu erleben. Demnach liegt das Verstehen des menschlichen Daseins nur im Daseinsvollzug“ (Chien ebenda, S. 82). Dieser neuhumanistische Ansatz ist von Loch in seinem biographisch orientierten Bildungsansatz ausformuliert worden. „In Bezug auf die Identität, die das Individuum im Lebenslauf lernend und handelnd ausprägt, ist er ein Bildungsprozess. In diesem curricularen Bildungsprozess gewinnt es durch subjektive Verarbeitung seiner angeborenen und geschichtlichen Möglichkeiten in den vier Systemen, als deren Schnittpunkt es denkbar ist: dem organischen, personalen, sozialen und kulturellen System, seine sich in Wiederholungen verfestigende und zugleich durch das im Zuge seiner Lebensgeschichte begegnende Neue sich immer wieder wandelnde Gestalt“ (Loch ebenda, S.74; vergl. auch Loch 1979a, S.17). Um mit seiner Rätselhaftigkeit umzugehen, versucht der Mensch nach Fink, sein Leben ständig zu interpretieren, um ihm einen Sinn zu verleihen. Diese Sinngebungen schlagen sich nach Fink dann nieder in überpersonalen Strukturen, die Fink Institutionen nennt. „Die menschliche Selbstinterpretation zeigt sich vor allem in den als ob-

jektiver Geist und Gemeingeist eines Volkes verstandenen unterschiedlichen Institutionen wie der Ehe, der Familie, dem Eigentum, dem Staat, der Schule, dem Recht, den Sitten, der Religion usw. Die Gründung und Einrichtung der genannten Institutionen können nur durch das vorherige „Ur-Erlebnis“ bzw. die „Ur-Erfahrung“ des Menschen erklärt und begriffen werden, wie die Ehe auf der Urerfahrung der Geschlechtsneigungen, der Staat auf der Ur-Erfahrung der Machtverhältnisse zwischen Herrschaft und Knechtschaft beruht“ (Chien ebenda, S. 83/84).

Ein historischer, gleichwohl in der aktuellen Situation bedeutsamer bildungstheoretischer Ansatz, der das Verhältnis Mensch und Welt in besonderer Weise untersucht, wird von Chien vorgestellt. Er präsentiert den chinesischen Philosophen Chuang Tzu (ca. 380-310 v.Chr.) und seine Sicht des Verhältnisses zwischen Mensch und Welt, die sich deutlich von Humboldt und Fink unterscheidet. „Schlicht gesagt, faßt Chuang Tzu das Verhältnis zwischen Mensch und Welt als eine Form der harmonischen Einheit auf, Humboldt als eine Art der Wechselwirkung und Fink als einen Modus der Koexistenz“ (Chien ebenda, S. 3). Aus der Auseinandersetzung mit diesen unterschiedlichen Ansätzen entwickelt Chien seinen pädagogischen Ansatz, der den Zusammenhang von Mensch und Welt, die Bedeutung außerwissenschaftlicher Lebenserfahrungen, die „Anerkennung der Einzigartigkeit und Eigentümlichkeit des einzelnen Kindes“ (Chien ebenda, S.183) und die Gelassenheit in der Erziehung und Bildung (vergl. Chien ebenda, S.185) als bedeutsame Grundsätze postuliert.

„Das Leitprinzip der Bildung und Erziehung ist Nicht-Zwang, Unbezwinglichkeit, Nicht-Manipulation“ (Chien ebenda, S.192). Diese These ist vom integrativen Standpunkt aus gesehen zu einseitig. Ohne ein gewisses Maß an Verbindlichkeit und pädagogischer Führung ist eine integrative Bildung nicht zu erreichen. Schulisches Lernen ohne verpflichtende Ziele und Strukturen führt zur Beliebigkeit.

Allen wichtigen Bildungstheorien der Gegenwart ist noch etwas gemeinsam: Sie reflektieren alle die gegenwärtige gesellschaftliche und politische Lage ausdrücklich. Der Ansatzpunkt aller relevanten Positionen liegt „in den zentralen Problemen der Gegenwart“ (Klafki 2007, S.20; vergl. Bolscho/ Michelsen (Hrsg.) 2002). Diese liegen nach Ansicht vieler Autoren in Problemen wie „Atomkriegsgefahr, Naturzerstörung, Hunger und Elend in der Dritten Welt“ (Kern 1986, S.2; Buddrus 1986, S.89; Wulf zit. nach Heitkämper et al.1986, S.138; Kern/Wittig 1984). Am Konkretesten werden die Gegenwartsprobleme in der Konzeption Klafkis formuliert:

„Bildung bzw. Allgemeinbildung bedeutet in der hier angesprochenen Perspektive ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart...“ (Klafki 2007, S. 20; vergl. auch Loewer zit. nach Heitkämper et al. 1986, S.155). Zentrale Probleme der Gegenwart sind nach Klafkis Auffassung die sogenannten „Schlüsselprobleme“, wie z.B. „die Friedensfrage, Umweltfrage, Gefahren des naturwissenschaftlich-technischen Fortschritts, Nord-Südgefälle, die soziale Ungleichheit und ökonomische Machtpositionen, die sogenannte Verwissenschaftlichung der modernen Welt und das alltägliche Verhältnis von Mensch und Lebenswirklichkeit, Behinderte und Nichtbehinderte, Arbeit und Freizeit, das Verhältnis der Generationen untereinander u.v.a.m.“ (Klafki ebenda, S. 21). Dieser etwas beliebig

wirkende Katalog ist unvollständig. Hier sind nur die politischen, sozialen und kulturellen Bedingungen benannt. Die familiären Bedingungen und die Situation in Schule und Kindergarten fehlen. Außerdem formuliert Klafki diese Analyse nur unter dem Aspekt der `Probleme`. Diese Betrachtung erscheint nach integrativer Perspektive zu einseitig. Bei der Analyse dürfen keinesfalls positive Faktoren außer Acht gelassen werden. Hier wären unter anderem zu nennen: die weitgehende Beseitigung materieller Not in der westlichen Welt, der medizinische Fortschritt, eine trotz allem in einigen Bereichen intakte Natur (vergl. Schreier 1987, S.203), eine relative Sicherheit, hohe Lebensqualität infolge nicht massiv belastender Arbeitsplätze, viel Freizeit, diverse Urlaubsmöglichkeiten in großen Teilen der Bevölkerung, Absicherung vor völliger Armut (vor allem in Deutschland) u.v.a.m. (vergl. hierzu Miegel ebenda, S.44 ff.). Die in diesen Bedingungen liegenden individuellen und gesellschaftlichen Entwicklungschancen müssen genauso eingehend betrachtet werden wie die von Klafki genannten Probleme. Ferner wird aus Klafkis Analyse nicht deutlich, wo die Ursachen dieser Probleme liegen. So werden die „Schlüsselprobleme“ zu einer unverbindlichen Zusammenstellung. Infolge dessen bleibt das von Klafki formulierte kritisch konstruktive Bildungskonzept „Befähigung zu wachsender Selbstbestimmung und Solidarität und Praxisbezug, Handlungs-Gestaltungs-Veränderungsinteresse (...)“ (Klafki ebenda, S.23) unbefriedigend und, wie Kern mit Recht kritisiert, unverbindlich (vergl. Kern 1986, S.4). Kern versucht nun der bei Klafki diagnostizierten Unverbindlichkeit dadurch zu entgehen, dass er die Einbeziehung der heutigen Ethikdiskussion und die Verankerung gegenwärtiger Bildungstheorien und didaktischer Konzeptionen in anthropologischen Erkenntnissen postuliert (Kern ebenda, S.21).

Ein wichtiger aktueller Ansatz sind die Konzepte der Bildung zur Nachhaltigkeit. „Spätestens mit dem Bericht der sog. Brundtland-Kommission „Unsere gemeinsame Zukunft“ begann die Diskussion um den Begriff der nachhaltigen Entwicklung. Hauff bezeichnet den Begriff als „Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987, S.46). Sie gehören zu den Bildungstheorien, die das Verhältnis Mensch und Welt vor dem Hintergrund der aktuellen historischen Situation konkreter formulieren. Dabei ist festzuhalten, dass der Nachhaltigkeitsdiskurs vor dem Hintergrund der Umweltdebatte stattfindet (vergl. Godemann 2002 in Bolscho et al. ebenda, S.137). Die umfangreiche Diskussion kann im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig nachvollzogen werden. Deshalb sollen an dieser Stelle nur einige zentrale Aspekte genannt werden, die für einen integrativen Diskurs relevant erscheinen.

In der Diskussion um eine nachhaltige Entwicklung geht es um zwei zentrale Fragen:

- „Mit welchen Strategien lässt sich Nachhaltigkeit umsetzen?“
- „Was bewegt Menschen, Nachhaltigkeit als Leitbild ihres Denkens und Handelns zu wollen?“ (Michelsen 2002 zit. nach Bolscho ebenda, S.7)

Für die Bildungsdiskussion erscheint mir vor allem die zweite Frage bedeutsam, wobei sie im Sinne einer pädagogischen Fragestellung anders formuliert werden muss-

te. Sie müsste lauten: Wie kann man Menschen zu nachhaltigem Umweltverhalten bewegen?

In der Nachhaltigkeitsdebatte gibt es dazu verschiedenen Antworten:

Kaufman-Hayoz, Künzli, Oelkers, Stadelmann geben Empfehlungen an Eltern in Bezug auf die Förderung von selbstbewusstem Umgang mit Umweltproblemen, die Verstärkung unmittelbarer Naturerlebnisse, die Begrenzung von Mediennutzung, das Ernstnehmen von Ängsten und die Unterstützung der Bereitschaft zum Konsumverzicht (vergl. Kaufmann-Hayoz et al. 2002 zit. nach Bolscho ebenda, S.68/69). Den professionellen Bildungsinstitutionen empfehlen die Autoren eine stärkere Berücksichtigung von Werbung, Konsum, Medien als künstliche Umwelten im Unterricht, die Verstärkung der unterrichtlichen Reflexion über die Rolle als Konsument, eine Betonung des Zusammenhangs von Umwelt und Konsum, die Stärkung der Partizipation in der Schule und mehr Elternbildung (vergl. Kaufmann-Hayoz et al. ebenda, S. 69). Degenhardt entwickelt im Zusammenhang einer Untersuchung über Nachhaltigkeitskonzeptionen bei sogenannten Lebenspionieren (Menschen, die ihr Handeln an Nachhaltigkeitskriterien orientieren) (vergl. Degenhardt 2002 zit. nach Bolscho et al., S. 13) Kompetenzen, die eine nachhaltige Bildungskonzeption enthalten müsste. Fähigkeiten wie wertrationales Handeln, authentisches Handeln, Eigenverantwortlichkeit, Fähigkeit, sich Verfügungswissen anzueignen, ganzheitliche Wahrnehmung, systemisches und reflexives Denken, optionale Offenheit, sind notwendig für die Entwicklung nachhaltigen Handelns (Degenhardt ebenda, S. 35 ff.).

Winkel formuliert in seiner Untersuchung zu Mobilität und Nachhaltigkeit bei Lehrlingen angesichts deren geringen Umweltwissens die Forderung nach verstärkter Praxis und Handlungsorientierung. „Praxis- und handlungsorientiert eingebundene Aspekte des Leitbildes N.E., wie Partizipation, Effizienz, Suffizienz und Gerechtigkeit können in Verbindung mit einzelnen Schlüsselkompetenzen einen Weg zum Fernziel der Nachhaltigkeit bereiten“ (Winkel 1995 zit. nach Bolscho et al. 2002, S.83).

Hauenschild hält eine Bildung für nachhaltige Entwicklung ab Klasse 4 für möglich (Hauenschild zit. nach Bolscho et al. 2002, S.119). Sie weist jedoch darauf hin, dass bei Problemen aus dem unmittelbaren Erlebnishorizont von Grundschulkindern wie Energie, Müll, Auto, Tierschutz, Pflanzenschutz der Zugang naturgemäß leichter ist als bei globalen Problemen von Klimaschutz, Regenwald etc. (vergl. Hauenschild ebenda, S.108). Sie hält aber grundsätzlich für möglich, Kinder im Grundschulalter auch für globale Themen zu interessieren und sie mittels entsprechender Unterrichtsverfahren auch zu qualifizieren. In diesem Zusammenhang stellt sie drei Module vor: das Modul `Interdisziplinäres Wissen`, das Modul `Partizipatives Lernen` und das Modul `Innovative Strukturen`. Während Ersteres „den problemlösenden Umgang mit der Komplexität ökologischer, ökonomischer und sozialer Dimensionen“ (Hauenschild ebenda, S.124) postuliert, zielt das zweite in erster Linie auf „soziale Kompetenzen wie die Fähigkeit zu Gemeinschaftlichkeit, Hilfe und Unterstützung, Verständigungs- und Dialogfähigkeit sowie Empathie- und Teamfähigkeit in Bezug auf den Nahbereich und auf fremde Kulturen...“ (Hauenschild ebenda, S.125). Beim dritten Modul geht es vor allem um die Entwicklung von Schulstrukturen im Sinne nachhaltiger Entwicklung (Hauenschild ebenda, S.125). Degenhardt, Godemann,

Michelsen, Molitor weisen auf Möglichkeiten der außerschulischen Umweltbildung am Beispiel von Greenpeace hin (vergl. Degenhardt et al. ebenda, S.187).

Vor dem Hintergrund integrativer Aspekte ist zur Diskussion um die Bildung zur Nachhaltigkeit Folgendes anzumerken:

- Bildung zur Nachhaltigkeit betont die Umweltproblematik (vergl. Lucker 2008). Damit reduziert sie die Lebenswirklichkeit auf einen – wenngleich auch sehr bedeutsamen – Bereich.
- In der Nachhaltigkeitsdiskussion werden wichtige Ziele formuliert. In der praktischen Umsetzung stehen kognitive Fähigkeiten zu sehr im Vordergrund. Andere Bewusstseinszugänge werden kaum diskutiert.
- Bildung zur Nachhaltigkeit in der hier erörterten Diskussion erkennt die Bedeutung positiver Erlebnismöglichkeiten in Natur und Umwelt, beispielsweise die für Kinder vor allem im Grundschulalter bedeutsamen positiven Erlebnisse mit Tieren und Pflanzen. Ein Bildungsbegriff in diesem Zusammenhang darf die Bedeutung dieser Möglichkeiten für nachhaltige Entwicklung nicht unterschätzen.

4.4 Merkmale integrativer Bildung

Bildung soll nach integrativer Vorstellung zur Aufhebung oder zumindest zur Reduzierung der Entfremdung zwischen Mensch und Welt führen. Dieses entfremdungsfreie und umfassende Verhältnis zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit werde ich zukünftig „Schlüsselbeziehung“ nennen. Dabei müssen folgende Merkmale beachtet werden:

- Bildung muss auf einer Weltbeziehung basieren, in der nicht nur die eigenen Interessen hinsichtlich des materiellen oder beruflichen Erfolgs im Fokus stehen, sondern vor allem auch die Verantwortung gegenüber den Mitmenschen, der Gesellschaft und der Natur. Bildung, die einem solchen Ansatz verpflichtet ist, muss den Nutzen, den das lernende Individuum aus der jeweiligen Bildungsveranstaltung zieht, durch Leistungen kompensieren, die der Mitwelt zu gute kommen. So müssen zum Beispiel Unterrichtsprojekte, in denen man Erkenntnisse aus dem Bereich Natur gewinnt, so angelegt sein, dass sie gleichzeitig dem Naturschutz dienen. Mathematisch-naturwissenschaftliche Themen müssen ebenfalls so angelegt sein, dass der Nutzen für Mitmensch, Gesellschaft und Natur mit bedacht wird. Nur ein in dieser Weise „gebendes Lernen“ kann einem integrativen Ansatz gerecht werden.
- Der Begriff von „Welt“ muss umfassend sein. Eine Verengung auf den Bereich Wissenschaft oder Gesellschaft reicht nicht aus. Alle Bereiche menschlichen Lebens, die natürlichen, geistigen, gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, technischen, kulturellen, geschichtlichen, individuellen Aspekte müssen in die Betrachtung einbezogen werden. Ein integrativer Lehrplan muss mit einem in dieser Hinsicht ganzheitlichen Konzept versehen sei. Dazu muss der Bezug der Schule zum realen Leben verstärkt werden. So können beispielsweise

Grundschüler ihre Lesefertigkeiten steigern, in dem sie Senioren oder Behinderten vorlesen. Ältere Schüler könnten bei der Feuerwehr aktiv werden und dabei technische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben.

- Der Begriff der menschlichen Persönlichkeit muss ebenfalls alle relevanten Aspekte inkludieren. Integrative Bildung muss alle körperlichen und geistigen Fähigkeiten berücksichtigen. Dazu gehören archaische Elemente wie der Sexualtrieb oder der Selbsterhaltungstrieb, magische Aspekte wie Machimpulse, mythische Perzeptionen und religiöse Erzählungen und mentale Strukturen, vor allem wissenschaftliche und technische Fähigkeiten. Alle genannten Fähigkeiten müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen, wenn eine defizitäre Entwicklung vermieden werden soll. Bildung und Unterricht müssen immer den ganzen Menschen ansprechen. Ganzheitliche Projekte wie eine Segelreise mit älteren Kindern, wo neben nautischen und segeltechnischen Kenntnissen und Fertigkeiten auch Kompetenzen entwickelt werden wie Durchhaltevermögen, adäquater Umgang mit Angst, Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Verantwortungsbereitschaft u.a.m.
- Mensch und Welt, Individuum und alle Elemente der Lebenswirklichkeit, Natur, Familie, Gesellschaft, Kultur, müssen in einem harmonischen und ausgeglichenen Verhältnis zueinander stehen. Geben und Nehmen, Macht und Verstehen, Kontrolle und Vertrauen, Pflicht und Freiheit müssen in einem integrativen Ansatz in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Praktika in der Natur, in Familien, in gesellschaftlichen und kulturellen Einrichtungen müssen deshalb obligatorische Bestandteile eines integrativen Lehrplans sein.
- Die Auswahl der Bildungsinhalte darf nicht nur vor dem Hintergrund von „Schlüsselproblemen“(Klafki) erfolgen, sondern muss auch positive Aspekte der Lebenswirklichkeit erfassen. Ich möchte deshalb für den integrativen Ansatz den Begriff der „Schlüsselsituation“ vorschlagen. Eine solche Schlüsselsituation in der Lebenswirklichkeit (Kapitel 3) liegt dann vor, wenn sie eine umfassende Herausforderung darstellt. Sie impliziert belastende und stärkende Faktoren. Umfassend ist eine Herausforderung dann, wenn sie alle Fähigkeiten einer Persönlichkeit (Kapitel 2) beansprucht. In allen Schlüsselbereichen der Lebenswirklichkeit (Familie, Schule, Gesellschaft/Politik, Kultur, Natur) gibt es Schlüsselmerkmale: Geborgenheit, Verbundenheit, Zugehörigkeit, Offenheit, Austausch, Vertrauen, Nachhaltigkeit, Empathie, Ehrfurcht vor dem Leben. Zu diesen Schlüsselmerkmalen gilt es mit Hilfe des integrativen Bildungsbegriffs Schlüsselbeziehungen zur Lebenswirklichkeit aufzubauen, denn Bildung ist nach integrativem Verständnis der Aufbau einer integrativen Beziehung zur Lebenswirklichkeit.

4.5 Integrative Schlüsselbeziehungen

In diesem Abschnitt sollen die in Kapitel 2 formulierten Schlüsselmerkmale (Orientierung) als Ausgangspunkt für die Entwicklung integrativer Schlüsselbeziehungen zur Lebenswirklichkeit (Natur, Mitmensch, Kultur, Wissenschaft, Politik) dienen.

Schlüsselbeziehung mit dem Ziel Geborgenheit
Schlüsselbeziehung mit dem Ziel Verbundenheit
Schlüsselbeziehung mit dem Ziel der Zugehörigkeit
Schlüsselbeziehung mit dem Ziel der Offenheit
Schlüsselbeziehung mit dem Merkmal Austausch
Schlüsselbeziehung mit dem Merkmal Vertrauen
Schlüsselbeziehung mit dem Merkmal Nachhaltigkeit
Schlüsselbeziehung mit dem Merkmal Empathie
Schlüsselbeziehung mit dem Merkmal Transparenz
Schlüsselbeziehung mit dem Merkmal Verantwortung
Schlüsselbeziehung mit dem Merkmal Ehrfurcht vor dem Leben

5. Integratives Lernen in der Grundschule

5.1 Einleitung und Fragestellung

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 4 formulierten Merkmale integrativer Bildung sollen im folgenden Kapitel Merkmale integrativen Lernens in der Grundschule entwickelt werden. Hinzugezogen werden an dieser Stelle auch die Ergebnisse der Kapitel zwei und drei (Lebenswirklichkeit und Persönlichkeitsentwicklung). Ich thematisiere das Thema Lernen in dieser Arbeit in einem eigenständigen Kapitel, um deutlich zu machen, dass auch die Seite des Lernsubjekts in der integrativen Pädagogik einen genauso hohen Stellenwert hat wie das Lehren (vergl. hierzu Holzkamp 1995, S. 343 f.). Auf dieser Grundlage sollen zunächst die Ergebnisse entwicklungstheoretischer Konzepte analysiert und vor dem Hintergrund einer integrativen Perspektive betrachtet und bewertet werden. Im Zusammenhang mit der Erörterung des Lernbegriffs erfolgt dann eine Abgrenzung zum Entwicklungsbegriff. Schließlich sollen Ergebnisse lerntheoretischer Konzepte für die Grundschule vor dem Hintergrund integrativer Bildung betrachtet und im Anschluss daran Merkmale integrativen Lernens in der Grundschule formuliert werden. Dabei soll zunächst von den psychologischen Lerntheorien ausgegangen werden, da sie die Grundlage des Lernbegriffs bilden. Allerdings müssen sie ergänzt werden durch pädagogische Lerntheorien, weil die psychologischen Theorien menschliches Lernen nicht vollständig beschreiben (Göhlich et al. 2007). „Es fehlt der Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf die Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung“ (Göhlich et al. ebenda, S.11). Dieser Ansatz wird im Hinblick auf einen integrativen Lernbegriff von einigem Interesse sein, da er die Beziehung zwischen Mensch und Welt als Ausgangspunkt wählt. Nach der Auseinandersetzung mit den Lerntheorien werden aktuelle Ergebnisse der Kindheitsforschung

kurz skizziert, um die aktuellen Lernbedingungen zu erfassen, unter denen Kinder in der heutigen Zeit lernen. Anschließend soll vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 entwickelten Merkmale der Herausforderungen durch die Lebenswirklichkeit und auf der Basis des integrativen Bildungsbegriffs Merkmale eines integrativen Lernkonzepts formuliert werden.

5.2 Integrative Entwicklung

Wie bereits in Kapitel 3 formuliert ist der Begriff einer integrativen Persönlichkeitsentwicklung nur mit Hilfe der Integration zentraler psychologischer Theorien zu formulieren. Dabei wurden ausführlich die integrativen Persönlichkeitsmerkmale herausgearbeitet. Diese Merkmale umreißen die Ziele einer integrativen Entwicklung. Es stellt sich nunmehr die Aufgabe, den Entwicklungsbegriff einerseits in Richtung einer integrativen Position weiterzuentwickeln und andererseits mit Hilfe des Entwicklungskonzepts den Begriff des Lernens zu bestimmen. Wenn es nunmehr im Folgenden um das Thema des schulischen Lernens gehen soll, müssen folgende Fragen geklärt werden:

- Was ist integrative Entwicklung?
- Wie lassen sich Lernen und Entwicklung begrifflich voneinander abgrenzen?
- Welche Lernziele lassen sich unter integrativer Perspektive formulieren?
- Welche Bedingungen sind dem Erreichen dieser Ziele förderlich?
- Wie sind diese Bedingungen in der Schule zu erreichen (vergl. Bronfenbrenner ebenda, S.9 und 12)?

Ausgehend von der Entwicklungstheorie Piagets, nach der menschliches Bewusstsein einerseits durch einen Prozess der aktiven Aneignung von Realität (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.373; vergl. auch Piaget 1974, 1975, 1983) und andererseits durch die Anpassung der inneren Strukturen an die Realität (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.373; Piaget ebenda) entsteht, versucht Bronfenbrenner in seiner Theorie der 'Ökologischen Entwicklung' den Zusammenhang zwischen Mensch und Umwelt zu betonen. „Wir definieren Entwicklung als die Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als ihre wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu verändern“ (Bronfenbrenner ebenda, S.25 und S.27).

Für eine integrative Entwicklung reicht dies allerdings nicht aus.

- Bronfenbrenner definiert Entwicklung nur aus der Perspektive des Kindes. Eine integrative Perspektive bedarf aber der Wechselseitigkeit. Die Lebenswirklichkeit wirkt ihrerseits auf das Kind, das Kind gibt seinerseits der Umwelt etwas zurück und zwar mehr als zu seiner Erhaltung nötig ist.
- Entwicklung im integrativen Sinne ist keine nur aktive und handlungsbezogene Angelegenheit, sondern hat auch passive Aspekte (Beobachten, Betrachten, Schauen, Träumen, etc.).

5.3 Merkmale integrativen Lernens

5.3.1 Allgemeine Begrifflichkeit

Zu Beginn der Erörterungen zum Thema Lernen soll in Kürze die Frage geklärt werden, wie Entwicklung und Lernen zusammenhängen. Zunächst kann allgemein festgehalten werden, dass Entwicklung und Lernen gleichermaßen pädagogische Kategorien sind (vergl. Göhlich/Zirfas 2007, S.16). Beide unterliegen einer „Veränderungslogik“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S.16) und beide sind auf ein Fortschreiten bezogen. Entwicklung und Lernen bezeichnen also einen identischen Prozess. Allerdings ist nach Ansicht von Göhlich/Zirfas Entwicklung der umfassendere Vorgang, während das Lernen konkreter und kleinschrittiger erfolgt. „Entwicklung als Fortschritts-geschichte bietet der Pädagogik einen Erwartungshorizont, der die vielen ‚kleinen‘ Erfahrungen und Lernprozesse bündelt und konzentriert“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S.16). Lernen ist so gesehen ein Bereich von Entwicklung. Allerdings sind Veränderungen durch Lernen ausschließlich an erfahrungs- und handlungsorientierte Beziehungen zur Lebenswirklichkeit gebunden. Diese Beziehungen werden mit allen menschlichen Möglichkeiten, physisch und mit dem Bewusstsein, aufgenommen und führen zu nachhaltigen Veränderungen (vergl. hierzu auch Göhlich/Zirfas ebenda, S.17). Um den Begriff des Lernens weiter zu konkretisieren soll zunächst von der Wortbedeutung ausgegangen werden.

„Etymologisch ist das Wort „lernen“ u. a. mit den Wörtern „lehren“ und „List“ verwandt. Es gehört zur Wortgruppe von „leisten“, das ursprünglich „einer Spur nachgehen, nachspüren, schnüffeln“ bedeutet. Im Gotischen heißt *lais* „ich weiß“, bzw. genauer „ich habe nachgespürt“ und *laists* für „Spur“. Die indogermanische Wurzel **lais* – bedeutet „Spur, Bahn, Furche“ (Wikipedia 2012). Göhlich/ Zirfas übersetzen das „gotische *lais*“ mit „‘ich weiß‘ bzw. ‚ich habe erwandert‘, ‚ich habe erfahren‘“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S.17). In beiden Übersetzungen wird deutlich, dass Lernen auf einer Wechselwirkung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit beruht.

„Schon von der Herkunft her hat Lernen etwas mit *Spuren hinterlassen*, aber auch mit *nachspüren* zu tun. Lernen soll im Gedächtnis ebenso Spuren hinterlassen (subjektivierender Anteil), wie in der Umwelt (objektivierender Anteil). Lernen geschieht aktiv und passiv“ (Wikipedia 2012). „So können zum Beispiel Hundebisse im Kindesalter eine lebenslange Angst vor Hunden hervorrufen. Das Kind lernt dann, dass Hunde ihm wehtun, und geht ihnen fortan aus dem Weg“ (Wikipedia 2012). „Unter Lernen versteht man den absichtlichen (intentionales Lernen) und den beiläufigen (inzidentelles und implizites Lernen), individuellen oder kollektiven Erwerb von geistigen, körperlichen, sozialen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Aus lernpsychologischer Sicht wird Lernen als ein Prozess der relativ stabilen Veränderung des Verhaltens, Denkens oder Fühlens aufgrund von Erfahrung oder neu gewonnenen Einsichten und des Verständnisses (verarbeiteter Wahrnehmung der Umwelt oder

Bewusstwerdung eigener Regungen) aufgefasst. Die Fähigkeit zu lernen ist für Mensch und Tier eine Grundvoraussetzung dafür, sich den Gegebenheiten des Lebens und der Umwelt anpassen zu können, darin sinnvoll zu agieren und sie gegebenenfalls im eigenen Interesse zu verändern. So ist für den Menschen die Fähigkeit zu lernen auch eine Voraussetzung für Bildung, also ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu den anderen und zur Welt. Die Resultate des Lernprozesses sind nicht immer von den Lernenden in Worte fassbar (implizites Wissen) oder eindeutig messbar“ (Wikipedia 2012).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass der bisher formulierte Begriff des Lernens zunächst ganz allgemein auf alle Lernprozesse anzuwenden ist. Das schulische Lernen wird hier noch bewusst ausgeklammert, um zunächst einmal eine begriffliche Klarheit herzustellen. In Kapitel 7 und 8 wird dann auf die spezifischen Bedingungen unterrichtlichen Lernens einzugehen sein. Überdies wird in Kapitel 6 das Lehren, das zum „Begriff des Lernens in enger Beziehung“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S. 17) steht, thematisiert. Damit wird der Begriff des Lernens noch einmal differenziert, um dann in Kapitel 7 und 8 auf den schulischen Bereich eingengt zu werden.

Im Folgenden soll zunächst der allgemeine Begriff des Lernens weiter entwickelt werden, um weitere Kriterien zu gewinnen. Anschließend werde ich die wichtigsten psychologischen Lerntheorien und danach pädagogische Lerntheorien unter integrativer Perspektive betrachten, um im Anschluss daran Merkmale integrativen Lernens zu formulieren.

Nach Gerrig/Zimbardo ist Lernen ein Prozess, der im Wesentlichen durch drei Merkmale gekennzeichnet ist:

1. „Eine Veränderung im Verhalten oder Verhaltenspotential“
2. „Eine relativ nachhaltige Veränderung“
3. „Ein erfahrungsbasierter Prozess“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.192).

Zu 1. Der Lernprozess ist nicht unmittelbar sichtbar, sondern nur an seinen Ergebnissen feststellbar. Dass etwas gelernt wurde, zeigt sich einerseits „in der Leistung“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.192), die nach dem Lernprozess gemessen oder beobachtet werden kann (z.B. Schreiben und Lesen). Andererseits können auch allgemeine Haltungen (Liebe zur Musik) gelernt werden, was nicht messbar oder direkt beobachtbar ist (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 192; vergl. auch hierzu Winkler, in: Eggert-Schmidt Noerr 2006 et al., S.20; vergl. auch Bastian 2005).

Zu 2. Ein wichtiges Kriterium für einen erfolgreichen Lernprozess ist die Nachhaltigkeit der Veränderung von Leistung und Verhalten. „Um als gelernt zu gelten, muss eine Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials über verschiedene Gelegenheiten hinweg relativ nachhaltig und konsistent auftreten. Wenn Sie folglich einmal schwimmen gelernt haben, werden Sie möglicherweise immer in der Lage sein, dies zu tun“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.192). Was Leistung und Verhalten konkret bedeuten, hat Göhlich deutlich beschrieben (vergl. Göhlich/Zirfas ebenda, S. 180ff.).

Zu 3. Das dritte bedeutende Kriterium für den Begriff des Lernens ist die Erfahrung. „Lernen findet ausschließlich durch Erfahrung statt“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.

193). Dieser Ansicht sind auch Göhlich/Zirfas: „Lernen ist die erfahrungsreflexive, auf den Lernenden sich auswirkende Gewinnung von spezifischem Wissen und Können“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S.17). Unter dem Begriff Erfahrung wird an dieser Stelle verstanden, „Informationen aufzunehmen (und diese zu bewerten und zu transformieren) sowie Reaktionen zu zeigen, welche die Umwelt beeinflussen“ (Gerrig/Zimbardo, S.193). Wichtig ist außerdem die Abspeicherung im Gedächtnis. Zu unterscheiden sind dabei aber Veränderungen auf der Grundlage physischer Reifungsprozesse, z. B. beim Laufen lernen eines Kindes, bei dem es zu einem Zusammenspiel von Erfahrung und physischer Reifung kommt (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S.193). Diese Prozesse wären dem umfassenden Entwicklungsprozess zuzuordnen (Göhlich/Zirfas ebenda, S.16).

Vor dem Hintergrund eines integrativen Ansatzes ist an dieser Stelle anzumerken, dass der hier vorgestellte Lernbegriff zu einseitig ist. Es fehlt das Moment der Wechselseitigkeit des Lernens auf der Basis einer Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit. Und es fehlt das aktive Moment. Spitzer weist zu Recht darauf hin, dass alle Versuche, das Lernen im Sinne des Nürnberger Trichters als passiven Vorgang zu begreifen und mit Lernprogrammen aller Art zu operieren, gescheitert sind (Spitzer 2009, S.1f.). „Wer aber Lernen als eine Aktivität versteht, wie beispielsweise das Laufen oder das Essen, der sucht keinen Trichter, sondern denkt über die Rahmenbedingungen nach, unter denen diese Aktivität am besten stattfinden kann“ (Spitzer ebenda, S. 4). Winkler gibt an dieser Stelle einen Hinweis, der weiterführen könnte. Er sieht Lernen einerseits „als Aneignung einer kulturellen Welt, in der sich soziale Prozesse aussprechen und darstellen“ (Winkler ebenda, S. 21). Anzufügen wäre noch der Bereich der natürlichen Welt als Basis für menschliches Leben. Darüber hinaus sieht Winkler Lernen als wechselseitigen Prozess, in dem Menschen „die Welt neu“ erzeugen und andererseits „sich in diesem Prozess selbst“ herstellen (Winkler, ebenda, S. 21). Dieser „bei Herder und Humboldt, Hegel oder Schleiermacher“... formulierte Prozess „der Selbst- und Weltkonstitution“ (Winkler ebenda, S. 22) muss in die Begriffsbildung eines integrativen Lernprozesses mit einbezogen werden. Der oben beschriebene Vorgang vollzieht sich nicht nur kognitiv, sondern auch in sozialen und emotionalen Zusammenhängen (vergl. Winkler ebenda, S. 22). Darüber hinaus muss in Betracht gezogen werden, dass der Mensch über verschiedene Ebenen der Beziehung zur Lebenswirklichkeit verfügt. Wie in Kapitel 3 dieser Arbeit bereits ausgeführt, gibt es laut Gebser mehrere Bewusstseinsstufen: das archaische, das magische, das mythische und das mentale Bewusstsein (vergl. Gebser ebenda, S.83 ff.). Alle Bewusstseinsstufen sind ständig präsent. Gebser fordert vor dem Hintergrund einer komplexer werdenden Lebenswirklichkeit eine Integration aller Bewusstseinsstufen zu einem „integralen Bewusstsein.“ Dieses Bewusstsein ist nach Gebser gekennzeichnet durch:

- Die Verbindung aller bisherigen Bewusstseinsformen(Integration)
- aperspektivisches und ganzheitliches Wahrnehmen der Welt
- Aufhebung des Dualismus zwischen Subjekt und Objekt(Gebser ebenda, S.379 ff.)

Bezieht man diese Erkenntnisse mit ein, ergeben sich für den Begriff des Lernens folgende Konsequenzen: Lernen findet auf allen Bewusstseinsstufen statt. Integratives Lernen erfordert deren Verbindung, eine ganzheitliche Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit mit vielen Perspektiven und die Grundannahme der Wechselwirkung von Mensch und Lebenswirklichkeit.

Auf der Basis dieser Begrifflichkeit sollen im Folgenden der aktuelle Forschungsstand der psychologischen und pädagogischen Lernkonzepte kurz vorgestellt und vor dem Hintergrund des integrativen Ansatzes analysiert und zu Merkmalen eines integrativen Lernkonzepts verdichtet werden.

5.3.2 Lernkonzeptionen unter integrativer Perspektive

Der Begriff des Lernens ist aus sehr unterschiedlichen theoretischen Perspektiven betrachtet worden. Göhlich/Zirfas sprechen von sieben Ansätzen, den „Zugängen“ des Behaviorismus, des Konstruktivismus, der Biowissenschaft, der Lernphilosophie, der Phänomenologie, der Kulturtheorie und der Biografieforschung (vergl. Göhlich/Zirfas ebenda, S. 19 ff.). Besonders ertragreich im Hinblick auf eine pädagogische Perspektive erscheinen mir die psychologischen Lerntheorien, die aus den behavioristischen und konstruktivistischen Ansätzen entstanden sind. Sie werden daher ausführlicher betrachtet. Die biowissenschaftliche Perspektive, vor allem die Ergebnisse der Hirnforschung, ist für einen pädagogischen Lernbegriff nach Ansicht von Göhlich/Zirfas nur in geringem Maße von Bedeutung, da sie „... keine Sinn- und Bedeutungstheorie des Lernens favorisieren...“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S. 31) und überdies „... zu Wiederholungen von in der Geschichte der Pädagogik sattem bekannten Einsichten führen“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S. 34).

5.3.2.1 Psychologische Lerntheorien

A. Behavioristische Ansätze:

Klassisches Konditionieren

„Stellen Sie sich wieder vor, wie Sie sich den Horrorfilm ansehen. Warum rast ihr Puls, wenn die Filmmusik anzeigt, dass der Held in Schwierigkeiten gerät? Irgendwie hat der Körper gelernt, eine physiologische Reaktion (rasender Puls) zu produzieren, wenn ein Umweltereignis (beispielsweise angsterregende Musik) mit einem weiteren unheimlichen visuellen Ereignis assoziiert ist. Diese Art des Lernens wird als klassisches Konditionieren bezeichnet“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.194f.). Dieses von dem russischen Physiologen Pavlov in Experimenten an körperlichen Reaktionen von Hunden auf bestimmte Reize entdeckte Phänomen wurde später auf psychische Prozesse beim Menschen übertragen und begründete damit ein Modell des Lernens. Wichtig dabei ist vor allem, dass traumatische Erlebnisse oft lebenslang Ängste hervorrufen können (vergl. Gerrig/ Zimbardo ebenda, S.203). Dies ist insbesondere

beim Umgang mit Kindern besonders zu beachten. Vor allem, wenn es darum geht zu entscheiden, welche Medieninhalte für Kinder angemessen sind. Diese Problematik muss vor dem Hintergrund der Konditionierungsprozesse in Bezug auf mögliche Gefährdungen sorgfältig erwogen und bei allen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen einbezogen werden. An dieser Stelle muss auch auf die allgegenwärtigen Werbespots hingewiesen werden. Auch hier finden Konditionierungsprozesse statt, indem Assoziationen zwischen Produkten und positiven Gefühlen hergestellt werden (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S.203). Zum anderen ist auch kritisch zu betrachten, welche Auswirkungen in dieser Hinsicht Stress und Leistungsdruck beispielsweise im Zusammenhang mit schulischen Lernprozessen haben können. Lernprozesse im Zusammenhang mit Angst vor dem Versagen können ebenfalls langandauernde Lernstörungen verursachen (vergl. hierzu Matthes 2006, S.12). Andererseits muss im Zusammenhang schulischer und anderer Lernprozesse gesehen werden, dass Lernsituationen auch positiv besetzt werden können. Ein gutes Lernklima und positive Erlebnisse auf Klassenfahrten oder bei Klassen- und Schulfesten können bei den Schülern hinsichtlich Schule und Lernen nachhaltig positive Assoziationen hervorrufen und das Lernen damit insgesamt mit einem positiven Vorzeichen versehen. Zusammenfassend kann an dieser Stelle Folgendes festgehalten werden: Die vielfältigen Ergebnisse der durch klassisches Konditionieren hervorgerufenen Lernprozesse sind aus integrativer Sicht sorgfältig in die pädagogische Reflexion einzubeziehen. Diese oft auf der archaischen Bewusstseinsebene (vergl. Gebser ebenda S. 83ff.) ablaufenden Prozesse sind für einen integrativen Lernbegriff wichtig und müssen bei der Planung integrativer Unterrichtsprozesse unbedingt berücksichtigt werden.

Operantes Konditionieren

Ein weiterer Lernbegriff wurde von Edward L. Thorndike entwickelt, der mit Katzen experimentierte, die in sogenannten Puzzleboxen eingesperrt waren. „Die Katzen kämpften zunächst lediglich gegen ihr Eingesperrtsein an, als sie jedoch durch eine „impulsive“ Handlung die Tür öffnen konnten,...“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 206/207) zeigte sich ein interessanter Vorgang, den Thorndike wie folgt beschreibt: In den wiederholten Versuchen „wurden alle anderen nicht erfolgreichen Impulse in den Hintergrund gedrängt und exakt der erfolgreiche Impuls wurde durch die resultierende Freude hervorgehoben“ (Thorndike 1898, S.13 zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.207). Dieser auf der „Grundlage von Versuch und Irrtum“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.207) und durch die Zunahme von Verhalten, das positive Konsequenzen erfuhr (bis zur Dominanz dieses Verhaltens), basierende Lernprozess wurde von Thorndike „Gesetz des Effekts“ (Gerrig/Zimbardo, ebenda, S.207) genannt.

Diese Regel galt ebenso für den umgekehrten Vorgang. Erfuhr das Versuchstier negative Konsequenzen, „so vermindert sich die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Reaktion“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.207). Diese experimentell entwickelte Lerntheorie wurde in der Folge von Skinner (Skinner 1966) weiter entwickelt und durch eine Vielzahl von Experimenten zum Konzept des operanten Konditionierens entwickelt. „Als operant gilt jedes Verhalten, das von einem Organismus gezeigt wird und

das anhand seiner beobachtbaren Effekte auf die Umwelt des Organismus beschrieben werden kann(...)Die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Verhaltensweisen in der Zukunft kann durch eine Manipulation der Effekte, die sie auf die Umwelt haben, erhöht oder gesenkt werden“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.207). Bei seinen Versuchen konnte Skinner schließlich einen „Effekt von Kontingenzen bei der Verstärkung“(Gerrig/Zimbardo ebenda, S.208) feststellen. „Unter Kontingenz der Verstärkung versteht man eine zuverlässige Beziehung zwischen einer Reaktion und den hervorgerufenen Änderungen in der Umwelt“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.208). Diese Verstärkerfunktion kann positiv(Erhöhung der Wahrscheinlichkeit des Verhaltens) oder negativ (Verminderung der Wahrscheinlichkeit des Verhaltens) orientiert sein. Eine weitere Beeinflussung von Verhalten erfolgt über den Bestrafungsmechanismus. Dabei wird zwischen positiver Bestrafung (unangenehmer Reiz soll ein Verhalten mindern) und negativer Bestrafung (angenehmer Reiz wird entzogen) unterschieden (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.209f.).

Die hier dargestellten Lernprozesse wurden überwiegend in Tierversuchen entwickelt. Deshalb ist bei der Übertragung auf menschliches Lernen äußerste Vorsicht geboten. Beispiele, die menschliches Lernen betreffen, werden beispielsweise aus dem Sportbereich berichtet. So hat ein kanadischer Stabhochspringer mittels einer speziellen Methode des operanten Konditionierens (des sogenannten Shapings) seine Leistungen erheblich verbessern können (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 216). Weiterhin wird durch Untersuchungen von Benjet & Kazdin bestätigt, dass Methoden des operanten Konditionierens auch bei Verhaltensweisen von Kindern eine wichtige Rolle spielen. Sie setzen dabei vor allem auf positive Verstärkung bei der Veränderung unerwünschten Verhaltens. „Viele unerwünschte Verhaltensweisen können durch positive Verstärkung alternativer und damit unvereinbarer Verhaltensweisen völlig unterdrückt werden“ (Benjet & Kazdin 2003, S.215, zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 215). „Man kann ein Kind für Stillsitzen loben, anstatt es für Ungezogenheit zu bestrafen“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 215). Letzterer Hinweis ermöglicht es, den hier diskutierten Lernprozess vor dem Hintergrund schulischen Lernens auf seine diesbezügliche Relevanz zu erörtern. Das Thema Lob und Tadel ist sicherlich so alt wie die Menschheit und aus dem schulischen Alltag nicht wegzudenken. Geht man von der oben formulierten These aus, dass Lob für die Entwicklung pädagogisch erwünschter Lernprozesse zielführender ist als Kritik, so lässt sich für das schulische Lernen Folgendes thesenartig festhalten: Lob ist für das schulische Lernen effektiver als Kritik. Allerdings muss an dieser Stelle einschränkend angemerkt werden, dass dieser auf der magischen Bewusstseinsebene ablaufende Lernprozess sehr stark fremdgesteuert ist (Lob durch den Lehrer) und die Gefahr beinhaltet, den Schüler zum Objekt zu machen. Dennoch bleibt positive Verstärkung ein wichtiger Bestandteil schulischen Lernens und Lehrens. Das gilt gleichermaßen für die Lernprozesse der Schüler wie für die Unterrichtstätigkeit der Lehrenden. Insofern erscheint die im öffentlichen Raum seit Jahren sehr verbreitete einseitig kritische Sicht auf die Schule, die Lehrenden und die Lernenden äußerst problematisch. Aus integrierender Sicht erscheint es mithin angezeigt, positive Verstärkung unbedingt deutlicher und häufiger einzusetzen und damit die Erfolge zu belohnen (d.h., aus lernpsycholo-

gischer Sicht zu verstärken) und mit Kritik von außen, die teilweise aus problematischen Ansprüchen resultiert, behutsamer umzugehen.

B. Kognitive Ansätze

In diesem Abschnitt soll es nun um komplexere Lernformen gehen, als sie durch das klassische oder operante Konditionieren beschrieben wurden. In der psychologischen Forschung werden diese Lernformen mit der Fähigkeit von Kognition in Verbindung gebracht. „Kognition ist jede mentale Aktivität, die zur Repräsentation und Verarbeitung von Wissen eingesetzt wird, wie beispielsweise Denken, Erinnern, Wahrnehmen und die Verwendung von Sprache“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 222). Die kognitiven Prozesse beim Lernen wurden zuerst von Edward C. Tolman bei Ratten untersucht. Bei Versuchen mit diesen Tieren in Labyrinthen konnte Tolman nachweisen, dass Tiere mit Vorerfahrungen bei der Orientierung in Labyrinthen mittels einer sogenannten „kognitiven Landkarte“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.223) schneller an die Futterbox gelangten, als Tiere, die über keinerlei Vorerfahrungen verfügten (Tolman & Honzik 1930, zit. nach Gerrig/Zimbardo ebenda, S.223). Diese Fähigkeit der räumlichen Orientierung wurde in der Forschung nach Tolman „bei Vögeln, Bienen, Ratten Menschen und anderen Tieren“ (Gerrig/Zimbardo, ebenda, S. 223) nachgewiesen (vergl. auch Benhamou & Poucet 1996, zit. nach Gerrig/Zimbardo, ebenda, S.223). Besonders interessant sind dabei die beobachteten Fähigkeiten von Vögeln, „die ihr Futter über ein großes Gelände hin verstecken, dieses mit ungeheurer Präzision wiederfinden können, wenn sie es brauchen“ (Gerrig/Zimbardo, ebenda, S.223). Spitzer betrachtet den Lernprozess aus der Sicht der Hirnforschung. Das kognitive Lernen erfolgt danach gründlicher, wenn ein intensiver Verarbeitungsprozess vorangegangen ist. „Je tiefer ein Inhalt verarbeitet wird, desto besser bleibt er im Gedächtnis“ (Spitzer ebenda, S.9).

Eine weitere wichtige Lernform mit Hilfe kognitiver Prozesse ist das Beobachtungslernen. „Nach dem bloßen Beobachten des Verhaltens einer Person, das verstärkt oder bestraft wurde, verhält sich die Beobachterin später in ähnlicher Art und Weise, oder sie nimmt vom Verhalten Abstand“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.225). Diese Lernfähigkeit hat den Vorteil, dass sich „ohne die langwierigen Versuch-und-Irrtum-Prozesse zu durchlaufen...“ (Gerrig/Zimbardo ebenda, S.225) komplexe Fähigkeiten erreichen lassen. Diese vor allem im Bereich des sozialen Lernens bedeutsamen Lernprozesse über Modelle wurden vor allem von Bandura zuerst untersucht. Dabei wurde auch die Frage gestellt, welche Modelle eine Person am meisten beeinflussen. Dabei ergaben sich folgende Forschungsergebnisse: „Das Verhalten eines Modells wird dann besonders einflussreich sein, wenn:

- wahrgenommen wird, dass das Verhalten verstärkende Konsequenzen bringt;
- das Modell als positiv, beliebt und respektiert wahrgenommen wird;
- wahrgenommen wird, dass eine Ähnlichkeit im Hinblick auf Merkmale und Eigenschaften des Modells mit dem Beobachter besteht;

- der Beobachter dafür belohnt wird, seine Aufmerksamkeit auf das Verhalten des Modells zu lenken;
- das Verhalten des Modells gut sichtbar und salient ist – es als klares Bild gegen den Hintergrund konkurrierender Modelle hervorsteht;
- es für den Beobachter im Rahmen seines Möglichen ist, das Verhalten zu imitieren“ (Gerrig/ Zimbardo ebenda, S. 226).

Gemeinsam ist allen kognitiven Ansätzen, dass der Mensch als ein aktives Wesen gesehen wird. Die Reize werden nicht nur als Verhaltensausröser betrachtet, sondern auch aktiv aufgesucht. Durch subjektive Interpretation erhalten sie dann ihre Bedeutung. Im Mittelpunkt aller kognitiven Ansätze steht aber die Kognition (vergl. Gerrig/Zimbardo ebenda, S. 277 ff.). Vor dem Hintergrund des integrativen Ansatzes betrachtet ist hier das mentale Bewusstsein stark in den Vordergrund getreten.

5.3.2.2 Subjektbezogene Ansätze

Ausgehend von der Kritik an den oben skizzierten behavioristischen und kognitivistischen Lerntheorien entwickelt u.a. Holzkamp eine subjektwissenschaftliche Lerntheorie. Statt einer fremdbestimmten und fremdkontrollierten Lerntheorie das Wort zu reden, wie er es den genannten psychologischen Lerntheorien vorwirft, plädiert Holzkamp für einen Perspektivenwechsel (vergl. Holzkamp, ebenda, S. 13). Dadurch soll die von ihm kritisierte Vernachlässigung des Lernsubjekts bei der Entwicklung einer angemessenen Lerntheorie vermieden werden. Die aus einer Reduzierung des Lernbegriffs resultierenden Folgen bringt Holzkamp eindringlich auf den Punkt: „Durch die ideologische Verquickung von Lernen und Beschulung, Zwang, Reglementierung, Vereinnahmung ‚von oben‘ enthält der Protest gegen Gängelung, Entmündigung, Fremdbestimmung des Lernens häufig auch einen Protest gegen das Ansinnen zu lernen überhaupt“ (Holzkamp, ebenda, S. 12.) Mit der von ihm postulierten Perspektive vom Lernsubjekt her führt Holzkamp zunächst eine subjektwissenschaftliche Re-Interpretation der oben genannten Lerntheorien durch, um eine bloße Hinzufügung seiner Theorie „neben die traditionellen Lerntheorien“ (Holzkamp, ebenda, S.15) zu vermeiden. Stattdessen strebt er die Formulierung seiner Lerntheorie „im Durchgang durch diese (traditionellen Theorien, der Verf.)“ (Holzkamp ebenda, S.16) an.

In der Auseinandersetzung mit der behavioristischen SR-Psychologie referiert Holzkamp die umfangreiche Kritik an der Übertragung von lerntheoretischen Erkenntnissen aus Tierversuchen auf Menschen. Dennoch kommt er bei der Re-Interpretation zu dem Schluss, dass die behavioristischen Ansätze nicht völlig aus einem lerntheoretischen Konzept zu streichen sind (Holzkamp ebenda, S. 54), sondern in „Grenz- und Sondersituationen menschlichen Lernens (Reduziertheit des Weltzugangs auf isolierte Gegebenheitszufälle mit eingeschränkten Handlungsalternativen) anwendbar sind...“ (Holzkamp ebenda, S. 67). Auch für die kognitiven Lerntheorien kommt

Holzkamp zu dem Schluss, dass auch diese nicht völlig zu verwerfen seien, sondern nur der Erweiterung um soziale und selbstbestimmte Perspektiven bedürften, im Übrigen aber Grundlage jeder Lerntheorie sein müssten (Holzkamp ebenda, S.177). Im Anschluss an die kritische Analyse der behavioristischen und kognitiven Lerntheorien entwickelt Holzkamp seine Theorie des subjektorientierten Lernens. Vor dem Hintergrund des Subjektbegriffes, der auf der „körperlichen Situiertheit“, der Bewegungsfähigkeit und der mental-verbalen Fähigkeiten beruht (vergl. Holzkamp ebenda, S.253 ff.), formuliert er die oben bezeichnete Theorie des Lernens und stellt sie anschließend in den institutionellen Kontext der Schule als „Historisches Muster institutionell verfaßten Lernens“ (Holzkamp ebenda, S.341ff.). Seine Theorie des „expansiven“ (Holzkamp ebenda, S.501), oder anders formuliert, selbstbestimmten Lernens bedarf nun seinerseits der Re-Interpretation vor dem Hintergrund der integrativen Perspektive. Danach sind selbstbestimmte und fremdbestimmte Aspekte Bestandteil des Lernens. Eine integrative Lerntheorie postuliert die Ausgewogenheit beider Aspekte. Diese These wird noch einmal bei der Entwicklung einer integrativen Didaktik aufgegriffen und im Zusammenhang des schulischen Lernens weitergeführt werden.

5.3.2.3 Pädagogische Lerntheorien

Die oben dargestellten psychologischen Lerntheorien reichen aufgrund ihrer „hochgradigen Abstraktheit und Inhaltsneutralität“ (Hallitzky/Seibert 2009, S.232) nicht aus, um einen angemessenen Lernbegriff zu entwickeln, der den komplexen Zusammenhängen und Anforderungen menschlichen Lernens ein ausreichendes Fundament zu geben vermag (vergl. hierzu Hallitzky/ Seibert ebenda, S.232). Auch die subjektivistische Perspektive kann unter integrativer Perspektive nicht vollends zufriedenstellen. Vor dem Hintergrund der integrativen Perspektive „...fehlt der Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung. Eine pädagogische Lerntheorie zielt eben auf diese Zusammenhänge“ (Göhlich/Wulf/ Zirfas 2007, S. 11). Deshalb sollen an dieser Stelle die pädagogischen Lerntheorien in die Erörterung des Lernbegriffs mit einbezogen werden.

Pädagogische Lerntheorien richten ihr Augenmerk auf die Beziehung zwischen „...Lernendem und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses...“ (Göhlich/Wulf/Zirfas ebenda, S.7). Diese Beziehung wird konkretisiert in vier Dimensionen des Lernens, dem Wissen-Lernen, dem Können Lernen, dem Leben lernen und dem Lernen-Lernen (Göhlich/Zirfas a.a.O., S.181ff.).

Im Folgenden soll nun die Frage erörtert werden, welcher Art die Beziehungen in den einzelnen Dimensionen sind.

Wissen-Lernen

„Beim Wissen-Lernen geht es um die Sache“ (Göhlich et al. ebenda, S.17). Die Beziehung zur Lebenswirklichkeit ist mithin in erster Linie kognitiv und analytisch (Göhlich et al. ebenda, S.17). Nach Göhlich et.al geht es vor allem um systematische Erinnerung und Strukturierung (Göhlich et al. ebenda, S.17). Für eine integrative

Beziehung ist dieser Ansatz nicht ausreichend. Mentale, magische, mythische und archaische Bewusstseinsinhalte müssen in den Lernbegriff einbezogen werden. Das bedeutet, dass Wissen-Lernen nicht nur analytisch zu definieren wäre, sondern ganzheitlich im Sinne von mental, intuitiv, meditativ und kontemplativ (vergl. hierzu Kapitel 3).

Können-Lernen

„Beim Können-Lernen geht es um verkörperlichte Handlungsfähigkeit,...“ (Göhlich et.al, S. 17). Hier werden Lernprozesse thematisiert, in denen es nicht primär um Wissenserwerb, sondern in erster Linie um den Erwerb komplexer Handlungsfähigkeiten geht wie z.B. „(Lesen, Schreiben, Grundrechnen, Kommunizieren),...“ (Göhlich et al. ebenda, S.17). Ein Beispiel für einen solchen Lernprozess liefert Wulf in seinem mimetischen Lernansatz. Er schildert, wie ein Kind sich seine Umwelt mimetisch aneignet: „Einem Magier gleich stellt es Ähnlichkeiten zwischen sich und der Außenwelt her; mimetisch erschließt es sich Straßen, Plätze und die Räume und Kammern des Elternhauses. Seine magische Weltdeutung, in der die Welt der Dinge belebt ist und dem Kind antwortet, vollzieht sich über Prozesse der Angleichung und Anähnlichung an die Gegenstände;...In dem es die Arme ausstreckt und rotieren lässt und dabei mit seinem Mund den dazu benötigten Wind erzeugt, wird es zu einer ‚Windmühle‘ (...) Das Kind begreift, wie der Wind eine Mühle antreibt (...) Im mimetischen Akt der Verwandlung zur ‚Windmühle‘ erlebt es seine Möglichkeiten – wenigstens im Spiel – Macht über die Natur auszuüben“ (Wulf 2007 zit. nach Göhlich et al. 2007, S.94). Einen weiteren Ansatz zum Können-Lernen liefert Liebau mit seinem leiblichen Lernen (vergl. Liebau 2007 zit nach Göhlich et al. 2007, S.102 ff.). In diesem Ansatz geht es um „(...) die Bildung und Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Stilisierung und Gestaltung des Auftretens, um die Fähigkeit zu körpersprachlichem Ausdruck und um die Fähigkeit zur Intersubjektivität“ (Liebau ebenda, S. 102).

Dieses leibliche Lernen spielt sich nach Liebau in den fünf Dimensionen der sinnlichen Wahrnehmung, der Bewegung, der körperlichen Erscheinung, der Symbolisierung und der Beziehung ab (Liebau ebenda, S.105). Als Beispiele für die Förderung derartiger Lernprozesse nennt Liebau für den Bereich der Sinneswahrnehmung die Materialien Montessoris (Liebau ebenda, S.107), für das Bewegungslernen das Erlernen des Fahrradfahrens, das durch Wiederholen und Übung gekennzeichnet ist (Liebau ebenda, S. 108/109) und für den Bereich der körperlichen Erscheinung, Symbolisierung und Beziehung nennt er das Erlernen des Ausdrückens von Gefühlen und Stimmungen durch Körperhaltung, Mimik, Gestik, Stimme usw. (vergl. Liebau ebenda, S.109).

Ein weiterer wichtiger Ansatz dieser Lerndimension ist das ästhetische Lernen von Eisner (Eisner 2007 zit. nach Göhlich et al. 2007, S.113 ff.). Eisner setzt in seinem Ansatz dem modernen aus der Aufklärungsepoche stammenden Standardisierungs- und Uniformitätsstreben in der Bildungsdiskussion sein ästhetisches Lernen entgegen (vergl. Eisner, ebenda, S. 113). Seiner Ansicht nach geht in „... diesem Pro-

zess...die Überraschung, die Frucht wahren Lernens, verloren“ (Eisner ebenda, S.113). Ausgehend von der Kritik an der „Marginalisierung“ (Eisner ebenda, S.114) der kreativen Lernprozesse in der modernen Bildung entwickelt er sein Konzept des ästhetischen Lernens.

In diesem Zusammenhang geht er aus von dem grundlegenden Prozess der lernenden Beziehung zur Lebenswirklichkeit. Sinneseindrücke werden in einem Prozess der „Verfeinerung und Differenzierung von Wahrnehmung, die durch ihr Erleben gefördert und unterstützt werden“ (Eisner ebenda, S.115), in Erfahrung umgewandelt. „Was wir erleben, welche Bedeutung dies für uns hat, ist im Grunde ein Ergebnis der Interaktion zwischen dem empfindenden Organismus und den Qualitäten der Welt, in der der Organismus wohnt. Menschliches Lernen nutzt Erfahrung als primäres Medium (Dewey 1938)“ (Eisner ebenda, S. 115). Die Verfeinerung und Differenzierung der Wahrnehmung, von der Eisner spricht, findet seiner Ansicht nach vor allem mit Hilfe der Kunst statt. „Kunst ist, wenn sie gut unterrichtet wird, fundamental für das Verfeinern der Empfindungen und die Kultivierung der Fähigkeit, imaginativ zu denken (...)“... Kunst hingegen lädt zum wahrnehmenden Erforschen ein“ (Eisner ebenda, S. 116). Dieser erforschende Lernprozess kann dann nach Ansicht von Eisner dazu beitragen, dass Lernende via künstlerischer Tätigkeit bedeutungsvolle Inhalte wahrnehmen. „In diesem Sinne sind Tanz, Musik und die bildenden Künste Sprachen, durch die sowohl Bedeutung als auch Verstand begünstigt werden“ (Eisner ebenda S. 117). Hinzuzufügen wäre an dieser Stelle der Gedanke, dass durch die Fähigkeit der Imagination die Wirklichkeit in Richtung einer möglichen alternativen Wirklichkeit überschritten werden kann. Das unterstreicht die Bedeutung kreativen Lernens.

Zum Können-Lernen gehört auch der Ansatz des informellen Lernens. Informelles Lernen findet nach Overwien „...im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit...“statt (Overwien 2007 zit. nach Göhlich et al., S.123). Es ist „...nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional...“ (Overwien ebenda, S.123).

Die hier vorgestellten Lernkonzepte sollen nun kurz vor dem Hintergrund des integrativen Ansatzes betrachtet werden:

Mimetisches Lernen ist dem magischen Bewusstsein verpflichtet. Damit liefert es einen wichtigen Beitrag zur Formulierung eines nicht-mentalenen Lernens. Auch die aktive Seite des Lernens wird herausgehoben. Allerdings reicht ein solcher Ansatz m.E. nicht aus. Er muss durch andere Bewusstseinssebenen und durch passive Elemente ergänzt werden. Der Ansatz des leiblichen Lernens macht den Ursprung aller Lernvorgänge im Körperlichen bewusst. Die Aufmerksamkeit in diesem Ansatz gilt dem Transformationsprozess vom Sinnlich-Körperlichen zum Symbolisch-Geistigen. Auch in diesem Ansatz wird die aktive Seite des Lernens betont. Das ästhetische Lernen liefert vor allem einen inhaltlichen Ansatz. Hier geht es um Bedeutung und Inhalte, um eine inhaltliche Beziehung. Dies ist ein Aspekt, dem sich auch der integrative Ansatz verpflichtet fühlt. Darauf wird am Ende dieses Kapitels noch zurückzukommen sein. Das hier auch kurz skizzierte informelle Lernen erweitert den Lernbe-

griff und bezieht sich direkt auf die Lebenswirklichkeit, ohne durch Strukturen eingengt zu sein. Dies ist für das integrative Lernen ein bedeutsamer Aspekt.

Leben-Lernen

Die hier zur Debatte stehende Dimension des Lernens ist vom inhaltlichen Aspekt der umfassendste Ansatz. Hier geht es nicht um einen festgelegten Wissenskanon, sondern um die Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit. Dies geschieht nach Göhlich et.al unter fünf Perspektiven: „Überleben-, Lebensbefähigung-, Lebensbewältigung-, Biographisches- und Lebenskunst-Lernen“ (Göhlich et al. ebenda, S.18). Diese fünf Bereiche sollen jetzt in Bezug auf einen integrativen Ansatz hin kurz analysiert werden. Der erste Bereich, das Überleben- Lernen, wird von Sting bezogen auf reiche und entwickelte Gesellschaften als „Bewältigung von Ausgrenzungserfahrungen“ (Sting 2007 zit. nach Göhlich et al. 2007, S.179) definiert. Die damit einhergehenden psychosozialen Belastungen können nach Sting nur durch „Wiedergewinnung des Selbstwerts(...) Orientierung(...) Halt und Unterstützung in sozialen Nahbeziehungen...“ (Sting ebenda, S.181) aufgefangen werden. Lernen ist aus dieser Perspektive ein existenzieller Prozess der Ressourcengewinnung bzw. -stärkung. Einer als negativ empfundenen Situation in der Lebenswirklichkeit wird eine Bewältigungsstrategie entgegengesetzt.

Im biographischen Lernansatz geht es vor allem um die subjektive Seite des Lernens im Zusammenhang mit der eigenen Biographie. „Jedes Lernen bettet sich ein in eine individuelle Laufbahn, wo es seine Gestalt und seinen Sinn findet, im Zusammenhang mit einer Gruppe von Know-hows und Kompetenzen, die sich in einer Biographie ausdrücken, jeder Lebenslauf ist auch ein Bildungsverlauf, in dem Sinne, dass er zeitlich und strukturell die sukzessiven Aneignungen und Ausbildungen im Rahmen einer Geschichte gliedert“ (Delory-Momberger 2007 zit. nach Göhlich et al., S. 147).

Angesicht der „migrationsbedingte(n) Multikulturalität unserer Gesellschaft...“ (Auernheimer 2007 zit. nach Göhlich et al. ebenda, S.153) ist der Ansatz des interkulturellen Lernens von großer Bedeutung. Nach Auernheimer ist dieser Ansatz nicht nach starren Konzepten zu konzipieren, sondern muss sich vor allem der jeweiligen Lage in Schulen oder anderen gesellschaftlichen Situationen anpassen. „Im Übrigen ist interkulturelles Lernen überwiegend ein situationsbezogenes Lernen. Aktuelle Situationen schaffen Anlässe für die Reflexion von Ethnisierungstendenzen, Differenzierungen etc., gegebenenfalls auch für Gespräche über unterschiedliche Werte – und Normvorstellungen“ (Auernheimer ebenda, S.160; vergl. auch Nieke 1998). Auch dieser Aspekt wird in dem integrativen Lernkonzept eine wichtige Rolle spielen.

Ein weiterer bedeutsamer Ansatz ist Zirfas' „Lernen der Lebenskunst“ (Zirfas 2007 zit. nach Göhlich et al. ebenda, S.163 ff.). Hier geht es um Kategorien, die sich vollends der Standardisierung und Normierung entziehen. „Eine Pädagogik der Lebenskunst fokussiert ... Gestaltung des Lebens und rückt somit die Fragen eines gelungenen, glücklichen Lebens in den Mittelpunkt“ (Zirfas 2007, S.166). Kennzeichnend für diesen Lernprozess ist nach Zirfas einerseits die Feststellung, dass das bisherige

Leben unzureichend oder falsch war (Zirfas ebenda, S.167). Daraus ergibt sich dann die Frage, "... welches Leben man leben will..." (Zirfas ebenda, S.167). „Hiermit verwoben sind die Fragen nach der Freiheit und der Wahl der Kriterien, Ziele, Wertungen, Handlungen, etc.“ (Zirfas ebenda, S.167). Dieser Lernprozess bedarf einer anspruchsvollen Fähigkeit, die Zirfas als das wichtigste Ziel dieses Ansatzes bezeichnet. „Als das zentrale Lernziel der Lebenskunst erscheint in der Moderne die Selbstbestimmung (Selbstverwirklichung, Selbstaktualisierung) als Möglichkeit der Beschäftigung mit wichtigen Vorhaben..." (Zirfas ebenda, S.171). Zirfas weist anschließend auf die Problematik dieses Ansatzes hin. Das erste Problem liegt seiner Ansicht nach in der individualistischen Ausrichtung. Ein Mensch, der nur nach Selbstverwirklichung strebt, verliert die Beziehung zum anderen Menschen und zur Lebenswirklichkeit überhaupt (vergl. Zirfas ebenda, S.171). Das ist aus integrativer Sicht zu unterstreichen. Die Lösung dieser Problematik sieht Zirfas im Rekurs auf Sokrates, der diese Selbstbezogenheit durch Beratung mit anderen aufzulösen suchte. „Sokrates ist Lehrer der Lebenskunst, weil er sich nicht nur um sich, sondern auch um andere sorgt, weil er auf der ‚gemeinsamen Beratung‘ und der Konsequenz einer Antwort auf die Frage beharrt (Platon, Alkibiades, 124c, 127e)“ (Zirfas ebenda, S.173).

Das andere Problem sieht er in der Unmöglichkeit, die Gestaltung des eigenen Lebens durch vollständige Bewusstheit aller den jeweiligen Menschen bewegenden Motive zu erreichen (vergl. Zirfas ebenda, S.174). „Auch die bewusste ‚Fundamentwahl‘ des Lebens oder auch dessen Letztbegründung lassen sich rational nicht vollkommen durchdringen (...)" (Zirfas ebenda, S. 174). Hier wird deutlich, dass Zirfas Bewusstsein nur als mentales Bewusstsein sieht. Andere Bewusstseinssebenen sieht er nicht und kommt deswegen hier zu einem verkürzten Schluss. Entscheidungen fallen keineswegs nur rational, sondern auch intuitiv. Dennoch können sie richtig und angemessen sein. Für ein integratives Lernen wäre dies von großer Wichtigkeit.

Lernen-Lernen

An dem Begriff selbst wird schon deutlich, dass es hier primär nicht um Inhalte des Lernens geht wie bei den bisher diskutierten Ansätzen. Beim Lernen-Lernen geht es vielmehr um die Frage, was das Gemeinsame an allen Lernprozessen ist und welche geistigen Grundstrukturen den Lernprozess ausmachen.

Der Begriff der pädagogischen Lerntheorie ist von Sacher begründet worden (Sacher 2006). „An die verstehende Psychologie Wilhelm Diltheys anschließend, betrachtet er Lernen als ein Gefüge von Akten, die vollständig (wenn auch nicht immer in derselben Reihenfolge) vollzogen werden müssen, wenn gründlich und nachhaltig gelernt werden soll“ (Hallitzky/Seibert ebenda, S.232).

„Im Einzelnen unterscheidet er die Akte des Erlebens, Erfahrens, Festigens, Integrierens, Anwendens und Übertragens und Präsentierens sowie die integralen Akte des Organisierens, Kommunizierens und Kontrollierens, die mit jedem anderen Lernakt verbunden sind“ (Hallitzki/ Seibert ebenda, S. 232).

Die Akte des Erlebnisses und der Erfahrung, die von Hallitzki genannt werden, erscheinen mir von grundlegender Bedeutung für den Lernprozess. Deshalb sollen sie

im Folgenden kurz einer näheren Betrachtung unterzogen werden, vor allem im Hinblick auf die Frage, was diese Akte zur Formulierung eines integrativen Lernbegriffs beitragen können.

Erlebnis

Der aus der Lebensphilosophie Diltheys und Bergsons stammende Begriff des Erlebnisses ist von der Reformpädagogik zuerst aufgegriffen worden und in aktuellen Konzeptionen der sogenannten Erlebnispädagogik weiterentwickelt worden. Darauf wird in Kapitel 6 noch näher einzugehen sein. Für den hier zur Debatte stehenden Begriff des Lernens soll zunächst der Zusammenhang von Erlebnis und Lernen herausgearbeitet werden, um sodann ein Kriterium für einen Lernbegriff zu formulieren. Delory-Momberger bezeichnet Erlebnis „als die erlebte Erfahrung, welche einem widerfährt, während man etwas erlebt“ (Delory-Momberger ebenda, S.142).

Nach Diltheys Auffassung ist ein Erlebnis eine in sich zusammenhängende Einheit des Lebens, die durch eine gemeinsame Bedeutung zusammengehalten und dadurch aus dem Strom des Lebens herausgehoben wird (vergl. Dilthey 1929). Was kann nun der Erlebnisbegriff zum Lernen beitragen? Lernen in diesem Zusammenhang bedeutet nach Meinung Delory-Mombergers, „das Erlebnis, das geschieht, zu transformieren, anders ausgedrückt: die Situationen und die Umstände des Erlebten in erworbene Erfahrung zu verwandeln,...in ein Lebenswissen und in ein(Er)Kennen von sich selbst und anderen in den verschiedenen Lebenssituationen“ (Delory-Momberger ebenda, S.143). Damit wird deutlich, dass dieser aktive Transformationsprozess den Begriff des Lernens in diesem Zusammenhang prägt. Zu diesem Vorgang sagt Delory-Momberger an anderer Stelle noch genauer: „Erlebnis bezeichnet die erlebte Erfahrung, welche einem widerfährt, während man etwas erlebt, während Erfahrung das benennt, was man an Wissen hat, was man besitzt, was man gelernt hat aus den gemachten Erlebnissen“ (Delory-Momberger ebenda, S.143). Lernen in diesem Zusammenhang hieße, das Erlebte zu reflektieren und somit in die mentale Bewusstseinsebene zu heben. Abgesehen davon, dass hier die subjektive Seite betont wird, ist der Lernbegriff sehr kognitiv orientiert. Damit wird eine einseitige Beziehung zur Lebenswirklichkeit hergestellt. Außerdem wird hier der Begriff der Erfahrung eingeführt, ohne ihn vom Lernbegriff zu differenzieren. Deshalb soll im Folgenden der Erfahrungsbegriff näher betrachtet werden, um mögliche weitere Anhaltspunkte für den Lernbegriff zu erhalten.

Erfahrung

Einen wichtigen Hinweis zum Erfahrungsbegriff gibt Göhlich. Er vertritt die Ansicht, dass Erfahrung in Bezug auf das Lernen eine aktive und passive Seite hat (vergl. Göhlich 2007 zit. nach Göhlich et al. ebenda, S.192). Er bezieht sich dabei auf den Erfahrungsbegriff John Deweys. „Wir wirken auf den Gegenstand ein und der Gegenstand wirkt auf uns zurück; darin eben liegt die besondere Verbindung der beiden Elemente. Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, umso größer ist ihr Wert“ (Dewey 2000, S. 186, zit. nach Göhlich ebenda, S.192). Göhlich formuliert es noch konkreter: „Die aktive Seite der Erfahrung besteht nach

Dewey im Ausprobieren, im Versuchen, im Erfahrungen machen, die passive Seite im Erleiden und Hinnehmen“ (Göhlich ebenda, S.192). Bei der kritischen Auseinandersetzung mit dem Deweyschen Erfahrungsbegriff kommt er jedoch zu dem Schluss, dass Dewey die aktive Seite hervorhebt und überdies die kognitive Seite der Erfahrung betont. „Erfahrung erscheint hier als durch und durch rationaler, kognitiv steuerbarer... Prozess“ (Göhlich ebenda, S.194). Demgegenüber fordert er zu recht die Einbeziehung von „leibliche(n), emotionale(n) und soziale(n)“ (Göhlich ebenda, S.194) Prozessen.

Mit den genannten unverzichtbaren Merkmalen des Lernens ist allerdings noch nicht vollständig geklärt, was den Begriff des Lernens ausmacht. Wir halten an dieser Stelle noch einmal fest: Lernen ist fundiert auf den Merkmalen Veränderung, Nachhaltigkeit und Erfahrung. Die Erfahrung hat eine aktive und eine passive Seite. Mensch und Lebenswirklichkeit wirken wechselseitig aufeinander ein. Damit haben wir eine gute Grundlage für die Bestimmung des Lernbegriffs. Aber wir sind noch nicht am Ziel, denn „Erfahrung ist nicht gleich Lernen“ (Göhlich ebenda, S.195). Zur Beantwortung der Frage, wie sich Erfahrung und Lernen unterscheiden, weist er darauf hin, dass Erfahrung das Vorwissen enthält. Dieses Vorwissen ist in zwei Arten vorhanden: in der Form eines lebensweltlichen und individuellen Vorwissens und in der Form des allgemeinen und systematischen Vorwissens (vergl. hierzu Göhlich ebenda, S.197). Aus der Differenz und der daraus resultierenden Spannung zwischen beiden Arten des Vorwissens entsteht nach Göhlich das Lernen. Lernen ist nach Göhlich somit der Bearbeitungsprozess dieser Spannungen mit dem Ziel, die Differenz abzubauen und damit eine Veränderung (Entwicklung) zu ermöglichen. „Die mit der Doppeldeutigkeit des Proteron-Charakters der Erfahrung einhergehende Spannung als Option menschlicher Entwicklung zu bearbeiten, ist die Aufgabe des Lernens“ (Göhlich ebenda, S.198).

Neben diesen grundlegenden Akten des Lernen-Lernens konstatieren Göhlich/Zirfas grundlegende Veränderungen in der aktuellen Entwicklung des Lernbegriffs:

- „eine Formalisierung des Lernens vor dem Hintergrund immer problematischer werdenden Kanonbildungen;
- eine Elementarisierung des Lernens vor dem Hintergrund einer als offen betrachteten Zukunft, für die nur noch wenige Lerninhalte und -formen (Stichwort: Kerncurriculum) angegeben werden können;
- eine Flexibilisierung des Lernens vor dem Hintergrund beschleunigter Entwicklungen in Gesellschaft, Wissenschaft und Ökonomie;
- eine Biographisierung des Lernens vor dem Hintergrund pluraler Lernmilieus und individueller Lernentwicklungen, der Betonung der Autonomie und Wahlfreiheit sowie der Konzeption des lebenslangen Lernens;
- eine Optimierung des Lernens vor dem Hintergrund globaler ökonomischer Wettbewerbszwänge mit dem Ziel, Lernen effizienter, intensiver, schneller und(global) anschlussfähiger zu gestalten;

- eine Futurisierung des Lernens vor dem Hintergrund einer Enttraditionalisierung von Lebensformen“ (Göhlich/Zirfas ebenda, S.192).

Zu diesen Veränderungen soll in Kürze Folgendes angemerkt werden:

Vom integrativen Standpunkt aus gesehen sind inhaltliche Festlegungen unbedingt erforderlich (vergl. Kapitel 4). Deshalb erscheint ein Kanon oder Lehrplan unverzichtbar. Allerdings muss dieser Lehrplan flexibel sein und ist auf der Basis der jeweiligen historischen Situation fortzuschreiben.

Eine Begrenzung auf ein Kerncurriculum erscheint ebenfalls problematisch, da ein Lehrplan Antworten auf die gegenwärtige Situation von Kindern und Jugendlichen bereitstellen muss. Daher erscheint eine Einschränkung im Sinne einer Elementarisierung fragwürdig.

Eine begrenzte biographische Orientierung ist auch aus integrativer Sicht sinnvoll, weil dadurch eine Fremdbestimmung durch festgelegte Inhalte gemildert werden kann. Es muss aber im Sinne integrativer Lernprozesse auf eine Ausgewogenheit von Fremd- und Selbstbestimmung geachtet werden.

Eine effiziente, intensive und schnelle Gestaltung des Lernens ist nicht für alle Lernprozesse sinnvoll. Begegnungen mit der Natur oder mit Mitmenschen, die nachhaltige Lernprozesse bewirken sollen, brauchen Zeit und Geduld. Integrative Lernprozesse bedürfen teilweise einer bewussten Verlangsamung.

Die Futurisierung erscheint mir ebenfalls fragwürdig, da hier einseitig von den Entwicklungen in der Gesellschaft ausgegangen wird und nicht von den Bedürfnissen der Kinder (vergl. hierzu Kapitel 2).

Die Gefahr einer zu starken Akzentuierung des Lernen-Lernens besteht in der Fokussierung auf methodische Aspekte. Dabei treten inhaltliche, soziale und emotionale Kompetenzen zu sehr in den Hintergrund (vergl. Göhlich/Zirfas ebenda, S.193). Für ein integratives Paradigma ist das nicht akzeptabel.

Diese gründliche Beschreibung der Lernakte Erleben und Erfahren und die Auseinandersetzung mit aktuellen Ansätzen in der pädagogischen Lernforschung muss im Folgenden noch ergänzt werden durch eine inhaltliche Perspektive einerseits und um die Skizzierung der konkreten Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet andererseits. Darüber hinaus muss in Kürze erörtert werden, von welchen Lernvoraussetzungen bei Kindern im Grundschulalter auszugehen ist.

Inhaltliche Perspektive

In diesem Zusammenhang weise ich auf Kapitel 2 dieser Arbeit hin, in dem die inhaltlichen Perspektiven des Lernens vor dem Hintergrund der Analyse der Lebenswirklichkeit ausführlich erörtert werden. Die dabei gewonnenen Merkmale integrativer Lebenswirklichkeit zeigen an, in welche Richtung integratives Lernen gehen muss: Empathie, Verantwortung, Nachhaltigkeit, Offenheit sind hier die orientierenden Merkmale.

5.3.2.4 Lernbedingungen

„Unter individuellen Bedingungen des Lehrens und Lernens werden in diesem Zusammenhang all jene Faktoren subsumiert, die Lernprozesse und Lernvoraussetzungen von Kindern betreffen; unter schulischen Bedingungsfaktoren werden hingegen Determinanten des Lehrens und Lernens im Grundschulunterricht verstanden, die zum einen bildungspolitische und schulische Rahmenbedingungen, zum anderen aber auch schulinterne und unterrichtsbezogene Voraussetzungen betreffen. Mit außerschulischen Einflüssen auf das Lehren und Lernen sind schließlich das Erziehungs- und Unterstützungsverhalten der Eltern oder der Umgang mit Peers gemeint“ (Hellmich 2012)

A. Individuelle Lernvoraussetzungen

„Für Jean Piaget ist das Individuum ein aktives Wesen, das sich getrieben vom Wunsch der Erkenntnis, aktiv handelnd mit seiner Umwelt auseinandersetzt“ (Fritz et al. in: ders. et al. 2006, S.181).

Mittels Assimilation und Akkomodation passt sich das Individuum an die Umwelt an. Im Anschluss daran wird das Wissen organisiert (vergl. Fritz et al. ebenda, S.181). „Die Funktionen des Denkens führen im Streben nach immer neuen Gleichgewichtszuständen in der Umweltbewältigung zu psychischen Strukturen, die sich qualitativ unterscheiden und vier Stadien zuschreiben lassen,...:

- 0-2 Jahre: Handlungsstrukturen :Stadium der sensumotorischen Intelligenz
- 2-7 Jahre: Stadium des voroperationalen Denkens
- 7-11 Jahre: Stadium der konkreten Operationen
- Ab 11 Jahren: Stadium der formalen Operationen“ (Fritz et al. ebenda S. 181/182; Piaget 1974, S. 337 ff.; vergl. auch Bugge 1997).

Dieses strikte Nacheinander der von Piaget beschriebenen Stadien wird in neueren Studien kritisiert und teilweise revidiert (Weinert 2002, S.27-42).

Danach haben sogar Säuglinge schon ein Wissen, das sich nicht auf Erfahrung stützt. Darüber hinaus zeigen Fritz et al. in mehreren von ihnen zitierten Versuchen, dass sich das von Piaget angenommene Nacheinander der verschiedenen Stadien so nicht aufrechterhalten lässt. Vielmehr besteht nach ihrer Meinung ein Nebeneinander(vergl. Fritz et al. ebenda, S.183).

„Alle diese Beispiele verdeutlichen, dass Menschen offensichtlich ‚mit einem modularisierten Gehirn auf die vielfältigen Anforderungen ihrer Umgebung vorbereitet‘ werden und ‚deshalb Lernangebote aus der Umgebung schnell und ohne Umwege nutzen‘ können“ (Stern 2002, S.117). „Ein Säugling verfügt über bereichsspezifische ‚Lernpotentiale‘ wie: ‚spezielle Formen der sozialen Wahrnehmung, linguistische und numerische Kompetenzen sowie ‚Einsichten‘ in physikalische und biologisch- psychologische Prinzipien‘ (Weinert 2000, S. 358)“ (Fritz et al. ebenda, S.183). Dieses Nebeneinander der verschiedenen Bewusstseinsstufen kommt einer integrativen Sicht nahe. Lernen erfolgt somit in jeder Altersstufe unter Einsatz aller Bewusstseinspotentiale. „ In vergleichenden Untersuchungen zwischen Kindern und Erwachsenen (Experten) konnte gezeigt werden, dass sich Unterschiede im Denken auf die

Reichhaltigkeit des situationsspezifischen Wissens, die Fülle der Beispiele, der hierarchischen Organisation des Wissens etc. zurückführen lassen (Stern 2002)“ Fritz, et al. ebenda, S.184). Allerdings unterscheiden sich die verschiedenen Altersstufen darin, dass sie die unterschiedlichen Bewusstseinspotentiale schwerpunktmäßig einsetzen (vergl. Fritz et al. ebenda, S.189). Bei aller kritischen Auseinandersetzung mit Piaget halten Fritz et al. an den Grundideen Piagets fest. Vor allem sein Grundverständnis von Lernen als aktiver Auseinandersetzung des Subjekts mit der Umwelt wird von ihnen in Abgrenzung zu behavioristischen Ansätzen beibehalten (Fritz et al. ebenda, S.184f.).

B. Lernbedingungen außerhalb der Schule

Kindheit heute – neuere Ergebnisse der Kindheitsforschung unter integrativer Perspektive

Die Entwicklung eines integrativen Begriffs vom Lernen kann nicht sinnvoll formuliert werden, ohne die jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Lernen stattfindet mit zu bedenken. Sonst ginge das Lernen ins Leere (vergl. auch Spitzer ebenda, S. 4). Um diese Bedingungen im Sinne integrativen Lernens beurteilen zu können, bedarf es eines Maßstabes. Diesen finden wir unter anderem in Kapitel 2 dieser Arbeit, wo es um die integrativen Merkmale der Lebenswirklichkeit geht, in der Kinder heute aufwachsen. Nach Winkler sind „Bildungsprozesse auf Einbettungen angewiesen“ (Winkler ebenda, S.23). Damit meint er u.a. Stabilität, Vertrauen, Kontinuität als unverzichtbare Grundlagen des Lernens (vergl. Winkler ebenda, S.23). Integrative Lernbedingungen sind darüber hinaus Geborgenheit, Verbundenheit, Zugehörigkeit, Austausch, Offenheit, Vertrauen, Empathie, Transparenz, Partizipation, Nachhaltigkeit, integrales Bewusstsein und Ehrfurcht vor dem Leben (vergl. Kapitel 2, Merkmale integrativer Lebenswirklichkeit). Vor dem Hintergrund dieser Merkmale sollen die aktuellen Kindheitsbedingungen analysiert und sodann Merkmale für ein integratives Lernen in der aktuellen historisch-gesellschaftlichen Situation formuliert werden (vergl. Edelstein 1994).

„Das gab es bei uns nicht! Immer wenn Sie in die Versuchung kommen, diesen Spruch zu äußern, dann bedenken Sie bitte: Jede heranwachsende Generation hat ihre ganz spezifischen Chancen und Probleme“ (Liebertz 2012, S.1). Dieser Ansatz kann als Leitlinie für die nachfolgende Analyse und Bewertung der Ergebnisse moderner Kindheitsforschung vor dem Hintergrund eines integrativen Ansatzes verstanden werden. Nicht nur die problematischen Aspekte dürfen Ausgangspunkt pädagogischer Erörterungen sein, sondern die ganze Bandbreite von Risiken und Chancen. Nur dann ist es möglich, zu einer realistischen pädagogischen Perspektive zu kommen und schulisches Lernen, vor allem in der Grundschule, so präzise wie möglich auf die Lebenswirklichkeit der Kinder zu beziehen. Nicht allein die Orientierung an den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung oder an gesellschaftlichen Normen kann, wie im Kapitel über Bildung bereits ausgeführt, Ausgangspunkt integrativer Pädagogik sein, sondern in erster Linie die Bedingungen der historisch bedingten Lebenswirklichkeit. Die Wirklichkeit der „Kindheit hat sich verändert, darüber herrscht in Öffentlichkeit und Wissenschaft Einigkeit. Über das Wie dieser „Veränderung“ wird

jedoch diskutiert: ist Kindheit leichter, schwieriger geworden – für die ältere Generation oder für die Kinder (Nyssen in: Fritz et al. 2006, S.14)? Winkler spricht zunächst von prekären Bedingungen der modernen Kindheit. Er nennt in diesem Zusammenhang drei Merkmale moderner Gesellschaften: „Veränderungsdynamik“, „Entbettung bzw. Individualisierung“, „Steigerung der Komplexität“ (Winkler ebenda, S.23/24). Spricht man jedoch von Veränderung, so impliziert das automatisch eine historisch-vergleichende Perspektive. Das führt zu der Frage, welchen historischen Zeitraum man für den Vergleich heranziehen will. Außerdem muss dabei beachtet werden, dass es Kindheit nicht als einheitliches Konstrukt gibt, sondern dass sie „... durch die jeweiligen Lebenslagen der Eltern, deren materielles, soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu) und deren je individuellen biografischen Erfahrungen, die Geschlechtszugehörigkeit der Kinder, die religiöse Zugehörigkeit und den Migrationshintergrund“ (Nyssen ebenda, S.15) geprägt ist. Darüber hinaus ist nach Nyssen zwischen Familienkindheit und Schulkindheit zu unterscheiden (vergl. Nyssen ebenda, S.16 ff.). Stange differenziert den Begriff noch weiter und spricht von familiärer, schulischer, bewegter, medialer, kultureller und riskanter Kindheit (vergl. Stange in Fritz et al. ebenda, S.41ff.). Da es in dieser Arbeit zu allererst um die schulpädagogische Perspektive geht, wird der Aspekt der schulischen Kindheit im Vordergrund stehen. Da die Schule jedoch in vielfacher Weise mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit verflochten ist, können sie an dieser Stelle nicht ganz ausgeblendet werden. Sie wirken sich überdies zweifelsfrei auf die schulische Kindheit aus.

Hinsichtlich der Dramatik der Veränderungen im familiären Bereich gibt es unterschiedliche Einschätzungen. Während die eine Position die Situation der heutigen Familien mit der Auflösung traditioneller Familienstrukturen und der Entwicklung neuer Lebensformen(Alleinerziehende, Fortsetzungsfamilien, gleichgeschlechtliche Partnerschaften u.a.m.) (vergl. hierzu Beck-Gernsheim 1994, S.135), Zunahme von Ehescheidungen (Stange ebenda, S.42) und vielen Einzelkindern als dramatisches Entwicklungsrisiko für Kinder betrachten, zeigen andere empirische Befunde, „dass das Wohlbefinden und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in Ein-Eltern-Familien kaum geringer bzw. ungünstiger sind als in Kernfamilien“ (Buhren et al.in: Rolff et al. 2002, S.323).

Auch in den anderen genannten Bereichen zeigen sich widersprüchliche Befunde. Während einerseits massive Reformanstrengungen das Schulsystem gravierend verändert haben, sind die Lernergebnisse an deutschen Schulen nicht in dem erwarteten Maße gesteigert worden. Trotz signifikanter Verbesserungen in den untersuchten Bereichen ist, gemessen an dem immensen Reformaufwand, der Abstand zu den führenden Staaten China, Südkorea, Finnland mit Platz 20 im Leseverständnis, Platz 13 in den Naturwissenschaften und Platz 16 in der Mathematik immer noch sehr groß (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2000). Darüber hinaus untersucht Pisa nur einen Ausschnitt der kognitiven Kompetenzen: Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundkompetenz (Spitzer ebenda, S. 389). Hinsichtlich der Auswirkung elektronischer Medien gibt es ebenfalls sehr pessimistische Einschätzungen einerseits und andererseits eine Betonung der Chancen (vergl. Stange ebenda, S.50 ff.). Besonders bedenklich in diesem Zusammenhang erscheinen mir

die von Spitzer vorgetragenen Forschungsergebnisse hinsichtlich des Einflusses elektronischer Medien auf die Gewaltbereitschaft. Seine ausführlich zitierten Labor- und Feldstudien, die teilweise auch als Langzeitstudien angelegt waren, belegen sehr eindrücklich einen deutlichen Zusammenhang zwischen der teilweise exorbitanten Zunahme von Gewalttaten von Jugendlichen und dem Konsum von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und gewalttätigen Computerspielen, und dies unabhängig von Veranlagungsfaktoren und Prädispositionen durch familiäre Hintergründe (vergl. hierzu Spitzer ebenda, S. 361ff.).

Trotz dieser ambivalenten Einschätzungen müssen die nachfolgenden Zahlen über aktuelle kindliche Defizite nachdenklich stimmen:

- „25 % Rechtschreib- und Leseschwäche
- 30% Wahrnehmungsdefizite
- 34 % Sprachstörungen
- 35 % Rechenschwäche
- 38 % psychosomatische Erkrankungen“ (Liebertz ebenda, S.1).

Diese Zahlen klingen zunächst sehr dramatisch. Sie sollen auch keinesfalls unterschätzt werden. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die zu Recht beklagten Defizite im Schnitt nur ein Drittel der Kinder betreffen. Zum anderen ist die obige Auflistung sicherlich sehr pauschal und undifferenziert und sagt mithin wenig über die tatsächlichen Beeinträchtigungen in Bezug auf das Lernvermögen der Kinder aus. „Es besteht Konsens, dass generell die Auswirkung von Modernisierung und Individualisierung nicht alternativ als Gewinn oder Verlust bilanziert werden können, sondern im Spannungsfeld von Chancen und Risiken, also als ambivalenter Prozess interpretiert werden müssen“ (Stange ebenda, S.41). Trotz dieser Einschränkungen sind die Schlussfolgerungen von Liebertz insoweit richtig, als sie auf das Problem der Unausgewogenheit der Lebenswirklichkeit heutiger Kinder hinweisen:

- „zu viele künstliche Welten; zu wenig reale Erfahrungsräume
- zu viel Passivität, zu wenig Bewegung und Eigentätigkeit
- zu viele Seh- und Hörreize, zu wenig andere Sinneseindrücke
- zu viele Informationen aus zweiter Hand, d.h. aus den Medien, zu wenig Primärerfahrungen aus der realen Welt
- zu viel Konsum , zu wenig Kreativität“ (Liebertz ebenda, S.1).

Die Frage, wie man unter diesen Bedingungen Schlüsselkompetenzen wie „Mobilität, Flexibilität, Kreativität und Selbständigkeit“ (Liebertz ebenda, S.2) oder, wie Herzog formuliert, „Selbständigkeit und Bildungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft und Verlässlichkeit, Kreativität, Wahrnehmungsfähigkeit und Urteilskraft, Toleranz, Kultur- und Weltoffenheit, aber auch ein In-sich-selbst-ruhen“ (Herzog 1998) entwickeln kann, beantwortet Liebertz wie folgt:

„Die Informationsgesellschaft hat eine neue Kindheit hervorgebracht, die wie nie zuvor nach ganzheitlicher Erziehung lechzt, Kinder brauchen heute Lebensräume, in denen das Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Bewegen eine Einheit bilden. Es geht um das Erziehen und Lernen mit allen Sinnen – mit Kopf Herz und Hand“ (Liebertz ebenda S.3). Die Zielformulierung ist allerdings zu pauschal und nicht neu. Diesen

Ansatz gab es schon in der Reformpädagogik. Unter integrativer Perspektive muss überdies die Frage geklärt werden, wie Schlüsselkompetenzen im Bereich schulischen Lernens entstehen können. In diesem Zusammenhang soll an dieser Stelle der Begriff der Schlüsselbeziehung eingebracht werden. Beziehungen kann man nur in einer Auseinandersetzung mit der realen Welt entwickeln. Schlüsselbeziehungen sind Beziehungen, die eine grundlegende Bedeutung für das Leben und Lernen eines Kindes haben (z. B. Sicherheit, Bindung, Zuneigung). Diese in Kapitel 2 skizzierten Beziehungsräume und die daraus resultierenden Bedürfnisse sollen an dieser Stelle zu lernrelevanten Merkmalen integrativen Lernens verdichtet werden.

In Kapitel zwei habe ich versucht deutlich zu machen, dass bei der Betrachtung der kindlichen Lebensbedingungen aus integrativer Sicht jede einseitige Betrachtung zu vermeiden ist. In der Diskussion zum Thema „Veränderte Lebensräume“ werden die Veränderungen hinsichtlich heutiger Kindheitsbedingungen häufig einseitig negativ gesehen. Man beklagt u.a. den „Verlust der unmittelbaren Erfahrungswelt ...wie: die Entfremdung von Natur und Wachstum, die Unkenntnis der natürlichen Jahreszyklen und Produktionsabläufe, der Verlust „natürlicher“ Spielplätze und eigenaktiver Spielerfahrungen“(Fritz, A. et al. 2006, S.180). Vor diesem Hintergrund wäre schulisches Lernen so zu konzipieren, dass es die Defizite in der kindlichen Umwelt kompensiert (vergl. Fritz et. al. ebenda, S.180). Fritz et al. schlagen in diesem Zusammenhang vor, in der Schule eine Lernkultur zu etablieren, „die auf das aktive Lernen setzt“ (Fritz et al. ebenda, S.181). Das erscheint nur konsequent, wenn man die einseitige Analyse der Kindheitsbedingungen akzeptiert. Die obige Analyse und die pädagogische Konsequenz daraus muss jedoch kritisch hinterfragt werden. Zum einen trifft diese Analyse nicht für alle Kinder zu. Kinder, die im Haus mit Garten oder gar auf dem Lande aufwachsen, haben einen völlig anderen Erfahrungshintergrund als Kinder in verdichteten und verkehrsreichen Stadtgebieten. Und selbst dort gibt es Familien, die über einen Kleingarten verfügen oder bei Verwandten einen solchen mitbenutzen dürfen. Überdies können auf Ausflügen und Urlaubsreisen Erfahrungen gemacht werden, die die beklagten Defizite zumindest mindern. Vor diesem Hintergrund ist ein kompensatorischer Ansatz weder sinnvoll noch ausreichend. Außerdem verstärkt dieser Ansatz die Gefahr der Fremdbestimmung in der Schulpädagogik. Er verhindert überdies, dass Kinder ihre vorhandenen Erfahrungen einbringen und selbstbestimmtes Lernen praktizieren können. Was die einseitige Fixierung auf das aktive Lernen angeht, so muss dies nach integrativer Vorstellung unbedingt durch passive Elemente ergänzt werden. Staunen, Tagträumen, Meditieren sind Lernformen, die das aktive Lernen ergänzen und die von den Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder ausgehen.

C. Lernbedingungen in der Schule

Allgemein:

Das Lernen in seiner Grundform existiert bereits seit der Antike. Seit Sokrates (470-399 v.Chr) die belehrende Methode der Sophisten durch eine mehr diskursive Me-

thode ersetzte (vergl. hierzu Konrad 2007, S.16), ist „Unterricht (...) hier eine mehr diskursive Angelegenheit, die der gemeinsamen von Schüler und Lehrer unternommenen Wahrheitssuche dient“ (Konrad ebenda, S.16). Damit waren zwei didaktische Grundströmungen begründet, die sich bis in die Gegenwart fortsetzten (vergl. Konrad ebenda, S.17). In der Nachfolge von Sokrates hat Platon die dialogisch-exemplarische Didaktik fortgesetzt, einen Stoffkanon formuliert und schließlich eine philosophische Akademie gegründet (vergl. Konrad ebenda, S.17). Damit war schulischer Unterricht in einer frühen institutionalisierten Form begründet. Die Entwicklung führte dann über die römischen Privatschulen, die mittelalterlichen Klosterschulen und die säkularen vor allem berufsorientierten Schulen der freien Städte im 14. Jahrhundert (Konrad ebenda, S. 37) bis zur Herausbildung einer Schule im 18. Und 19. Jahrhundert, die in ihren Grundstrukturen bis in die Gegenwart hinein existiert. „Allmählich – vor allem nach 1762 – verflacht sich der Schulraum; die Klasse wird homogen und besteht nur mehr aus individuellen Elementen, die sich nebeneinander unter dem Blick des Lehrers ordnen. Der Rang beginnt im 18. Jahrhundert die große Form der Verteilung der Individuen in der Schulordnung zu definieren: Schülerreihen in der Klasse, Korridore, Kurse; jeder erhält bei jeder Aufgabe und bei jeder Prüfung einen Rang zugewiesen-von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr; Gleichschaltung der verschiedenen Altersklassen; Abfolge des Lehrstoffs und der behandelten Fragen in der Ordnung zunehmender Schwierigkeit“ (Foucault 1977, S.188, zit. nach Holzkamp ebenda 1995, S. 351/352). Mit der Schule in Form des institutionellen Lernens im 18. und 19. Jahrhundert entwickelte sich fast gleichzeitig eine Auffassung von Kindheit als einer vom Erwachsensein verschiedenen Lebensphase, die durch spezifische Anforderungen und Merkmale charakterisiert ist.

„Seit der Entstehung von Kindheit ist institutionelles Lernen konstitutiv für diese Lebensphase, und Schule ist die zentrale gesellschaftliche Organisationsform der (mittleren und späten) Kindheit geworden“ (Stange ebenda, S. 46). Sie ist gegenwärtig gekennzeichnet durch einen hohen Stellenwert der Schule für Kinder und Jugendliche mit hohem Erwartungsdruck seitens der Eltern und der Gesellschaft bei „gleichzeitigem Bedeutungsverlust von Bildungsabschlüssen“ (Stange ebenda, S. 46). Dieser Erwartungsdruck ist oft „höher als die tatsächlichen Realisierungschancen,...mit der Folge eines erheblichen Anstiegs des Belastungspotentials. Dies führt bei vielen Jugendlichen nicht nur zu einer Sinnkrise schulischen Lernens, sondern manifestiert sich auch in einer Zunahme psychosomatischer Beschwerden und gesundheitsgefährdender Verhaltensweisen“ (Stange ebenda, S.46). Darüber hinaus ist die Schule und damit auch die Schüler und Lehrer einem zunehmenden Leistungs- und Kontrolldruck ausgesetzt, der sich aus den Pisa-Tests und anderen sogenannten Lernstands-Erhebungen ergibt. Damit wird sie „zu einem pausenlos funktionierenden Prüfungsapparat, der den gesamten Unterricht begleitet“ (Holzkamp ebenda, S.356). Hinzu kommt die immer noch strikte minutiöse zeitliche Gliederung des Schulvormittags, die „zeitliche Verteilung des Unterrichts auf die einzelnen Schulfächer“ (Holzkamp ebenda, S. 361) und die Stundentafeln, in denen genau festgelegt ist, wie viele Stunden pro Woche jedes Fach unterrichtet werden soll (vergl. Holzkamp, ebenda, S. 362). Ferner lastet seit Jahren ein Reformdruck auf der

Schule als Organisation, der seinen wesentlichen Grund in den als zu schlecht eingestuften Ergebnissen der Pisa-Studien hat. „Reform ist das Zauberwort des Bildungswesens geworden. Es unterstellt, dass grundsätzlich alles Alte schlecht und alles Neue besser ist. Jede Regierung legt neue Reformen auf“ (Krautz ebenda, S. 46). Die Folgen dieser Entwicklung sind noch nicht abzusehen. Während die Befürworter der Reformen die Notwendigkeit vor allem mit den Ergebnissen von Pisa begründen und die aktuellen Maßnahmen für unabdingbar halten, meinen die Kritiker, dass die aktuellen Reformen der Schule eher schaden als nützen. „Die Folgen der permanenten Reform erinnern in ihrer destabilisierenden und umstürzenden Wirkung an Trotzki's Konzept der permanenten Revolution. Heute ist eine Generation von Lehrern in der Schule tätig, die vor allem mangelnde Verlässlichkeit, Kontinuität und Klarheit erfahren haben“ (Krautz 2007, S.49). „Bildung und Forschung brauchen Zeit, Ruhe und Kontinuität. Viel wichtiger als ständige Neuausrichtungen, die dann in der Praxis doch nicht viel ändern, wäre Verlässlichkeit“ (Krautz ebenda, S.50). Dieter Sprock malt für die Schweiz, deren Situation in den Kernpunkten der Schulreform in Deutschland durchaus vergleichbar erscheint, ein düsteres Bild: Lehrer wenden sich von der Schule ab, weil sie sich in dem Durcheinander der Reformen nicht mehr zurechtfinden. „Die Rede ist von einem Reformwahn und einer Bildungsbükratie, die mit einem «Schwall von Zauberwörtern» – wie Fortschritt, Innovation, Modernisierung, Transparenz, Autonomie, Qualität und Professionalisierung – daherkommen, in Wirklichkeit aber ein heilloses Durcheinander anrichten und die Lehrer von ihrer eigentlichen Aufgabe, dem Unterrichten, abhalten“ (Sprock 2011; vergl. auch hierzu Krautz ebenda, S.49). Weiterhin stellt Sprock den Nutzen neuer Lernformen wie z.B. die der Individualisierung in Frage: „Eines der zentralen Themen der Schulreformen sind «neue Lernformen». Der Ganzklassenunterricht soll durch individualisierende Unterrichtsformen ersetzt werden. Der Lehrer soll nicht mehr unterrichten, schon gar nicht die ganze Klasse, sondern in den Hintergrund treten und lediglich Lernprozesse moderieren und begleiten. Die Schüler sollen in Gruppen oder allein, jeder in seinem eigenen Tempo, lernen und wenn möglich alles selbst entdecken. Bei voller Individualisierung arbeitet jeder Schüler an einem anderen Thema. Dass dabei das gemeinsame Erarbeiten, die Vertiefung im Klassengespräch, gemeinsames Üben und das Sichern des Erlernten – insgesamt die Team-Fähigkeit – verlorengehen, versteht sich von selbst. Ein wichtiges Element der Individualisierung ist der Wochenplan, bei dem die Schüler ein vorgegebenes Programm im Verlauf der Woche selbständig erledigen müssen. Er wird bereits auf der Unterstufe eingesetzt, was viele Schüler hoffnungslos überfordert“ (Sprock a.a.O.; vergl. auch hierzu Krautz ebenda, S.57, vergl. auch Bueb 2008). Vor allem schwächere Schüler oder Schüler, die aus Elternhäusern mit geringem Anregungsniveau und instabilen sozialen Beziehungen stammen, sind die Verlierer. „Sie bräuchten eine stabile, emotional warme Beziehung zum Lehrer bei gleichzeitig klarerer Führung und guter Strukturierung des Lernstoffes“ (Krautz ebenda, S.57; Bueb 2008). Kritische Fragen in Bezug auf neue Unterrichtsverfahren werden auch durch die Meta-Studie von John Hattie aufgeworfen. Die Analyse von mehr als 800 Studien zur Wirksamkeit von erfolgreichem Lernen ergab, dass sich Methoden wie ‚Offener Unterricht‘ oder ‚Innere Differenzierung‘ als unwirk-

sam im Hinblick auf den Lernerfolg erwiesen. Auch die augenblicklich sehr propagierte ‚Individualisierung‘ wurde als wenig erfolgreich klassifiziert (Hattie 2009).

Konkret:

Die Situation in den öffentlichen Schulen ist durch eine Fülle von Faktoren gekennzeichnet, die ein integratives Lernen erschweren. Dazu gehört die immer noch praktizierte Bewertung der Schüler durch die Benotung, die seit Jahrzehnten immer wieder kritisiert wird wegen mangelnder Objektivität, des Einsatzes als Selektionsinstrument, demotivierender Wirkung auf die schwächeren Schüler und Förderung des Konkurrenzdenkens bei den Schülern. „Damit rutschen sie mit den entsprechenden Folgen in den damit verbundenen Teufelskreis: Verlust der Lernfreude, Verlust der Anstrengungsbereitschaft, Stress und Angst, Streit in den Familien, negative Überzeugungen bezüglich ihres Potentials bei allen Beteiligten, einschließlich ihnen selbst“ (Czerny 2012). Weiterhin sieht Czerny in der Benotung die Gefahr, dass die Beurteilung durch die vergleichende Perspektive der Benotung zu einem Verlust an individueller Bildung führen könnte. „Der Blick auf jedes Kind und sein tatsächliches Potential ist mit der Notenvergabe, die ja nur ein Ausdruck für eine von Anfang an vergleichende Leistungsmessung ist, völlig verloren gegangen. Wir sehen nicht nur nicht mehr, dass es ungeachtet aller Aspekte, wie Entwicklungs- und Altersunterschiede, persönlichen und häuslichen Rahmenbedingungen höchstens eine Frage von – recht wenig – Zeit ist, in der alle Kinder diese Fähigkeiten und Kompetenzen erwerben könnten und selbst derzeit auch oft erwerben, ohne dann jedoch die notwendige, da motivierende und bestärkende Erfolgsrückmeldung zu erhalten. Wir sehen insbesondere aber nicht mehr die individuellen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen unserer Kinder und fördern Kinder nicht individuell. Stattdessen ist unser Lern- und Leistungsbegriff auf sehr eng gesetzte, zeitlich reglementierte Bereiche ausgerichtet. So wird aus Lernen Lernpensum, aus Leistung Leistungsdruck, aus Lernfreude Prüfungsangst und aus Interesse an der Sache die Notwendigkeit des Erfüllens von Kriterien. Folge ist, dass zwar kriterial und kurzfristig aber nicht substantiell und nachhaltig Leistung erbracht und Kompetenzen erworben werden. Selbst die Kinder mit guten Noten erhalten so nicht die Bildung, die ihnen gerecht wird und sie wirklich bereichert“ (Czerny 2012). Dem gegenüber argumentieren die Befürworter der Benotung mit der Notwendigkeit des Vergleichs und einer disziplinierenden und motivierenden Wirkung der Benotung. „Ansonsten entfalten Noten in aller Regel eine motivierende Wirkung: Erfolgreiches Arbeiten wird damit im Sinne eines "Weiter so!" bestärkt. Schwächere Schulnoten sind demgegenüber eine mehr oder weniger massive, oft auch notwendige Aufforderung an alle Beteiligten, über die zukünftig richtige Schullaufbahn und über zukünftiges Lern- und Arbeitsverhalten nachzudenken. Hinter schlechten Noten steckt nämlich neben Unaufmerksamkeit im Unterricht zumeist ein gewachsenes Wissensdefizit, das sich bei Fortsetzung des bisherigen Arbeitsverhaltens oder des bisherigen Bildungsweges weiter zu vergrößern droht“ (Kraus 2012).

Ein weiteres Merkmal der modernen Schule ist die Individualisierung. Sie ist das Herzstück der deutschen Bildungsreform. Die Befürworter sagen: Individualisierung fördert das selbständige Arbeiten und gibt allen die Chance nach eigenem Tempo zu lernen. Kritiker meinen dagegen: „Die heute propagierten individualisierten Unterrichtsformen benachteiligen gerade jene Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Elternhäusern, die ursprünglich gefördert werden sollten. Sie dienen der Selbstverwirklichung und fördern Egoismus und Vereinzelung“ (Sprock ebenda; vergl. Gudjons 2011). Aus der integrativen Perspektive ist beides richtig. Entscheidend aber ist es, das richtige Maß zu finden. Individualisierung darf nicht zum Selbstzweck werden und zur ausschließlichen oder auch nur überwiegenden Methode werden (vergl. Gudjons 2011). Genauso wichtig sind die Förderung des sozialen Lernens, des gemeinsamen Reflektierens und Diskutierens und des Musizierens in der Gruppe. Hinzu kommt „gemeinsames Üben und das Sichern des Erlernten – insgesamt die Team-Fähigkeit“ (Sprock ebenda).

Die Vielzahl von Tests, die in den letzten zehn Jahren entwickelt wurden, zeigt eindrucksvoll, wie stark sich die Bildung in der Schule in Richtung Output-Orientierung gewandelt hat. Tests wie Pisa, Timms, Kess, Lese- und Schreibtests (Hamburger Lese- und Schreibprobe, Eingangstest zu Beginn der Grundschule usw.) messen Schulleistungen in bestimmten Bereichen. Mathematik und Naturwissenschaften und Deutsch stehen im Mittelpunkt solcher Erhebungen. Aber was messen sie genau? Neben der Tatsache, dass sie nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten schulischen Spektrums abbilden und damit suggerieren, dass nur diese wichtig seien, ist der von den Auftraggebern gestellte Anspruch zu hinterfragen. Guldemann weist auf zentrale Probleme hin: „Schulische Leistungstest sind Situationsaufnahmen... Sie geben keine eindeutigen Hinweise über die zukünftige Entwicklung einer Leistung...“ (Guldemann 2012.). „Als Ergebnis von Lernprozessen sind Testleistungen immer Momentaufnahmen...“ (Guldemann ebenda). Überdies verstärken Tests die Bedeutung von Kontrolle. Das Vertrauen in die Lernenden als bedeutsamer Faktor für Motivation und Selbstbewusstsein geht verloren. Überdies wird auch an dieser Stelle die Fremdbestimmtheit schulischen Lernens untermauert.

In Zusammenhang mit dem Konzept der Individualisierung steht die pädagogische Inklusion. Sie basiert auf der 2006 beschlossenen UN-Behindertenrechtskonvention, in der sich die Unterzeichnerstaaten verpflichtet haben, ein inklusives Bildungssystem einzurichten. Dieser Konvention ist auch Deutschland 2008 beigetreten. Einige Bundesländer sind dabei, diese Konvention umzusetzen, u.a. Hamburg. Ziel der inklusiven Bildung ist es, behinderten Kindern den uneingeschränkten Besuch allgemeiner Regelschulen zu ermöglichen. Kritiker weisen zum einen darauf hin, dass in einem gegliederten Schulsystem die grundlegenden Voraussetzungen für die Inklusion nicht bestünden. Zum anderen werden Zweifel daran geäußert, dass in einem inklusiven Konzept wirklich alle Kinder gleichmäßig zu ihrem Recht kommen. Andere halten die Bedingungen für noch nicht ausreichend gegeben, um das anspruchsvolle Ziel einer umfassenden Heterogenität in der Schulpädagogik umzusetzen.

„Verbesserungen in der schulischen und sozialen Situation von behinderten und nicht behinderten Schülern lassen sich nur durch gemeinsame Anstrengungen aller

Beteiligten erreichen – der Schüler, der Eltern und Erzieher, der Lehrer, der staatlichen Institutionen, aber auch der helfenden Professionen – Jugendhilfe, Ärzte, Therapeuten.

Wenn Entscheidungen über tiefgreifende Umstrukturierungen erfolgen, müssen die Ziele definiert und mögliche Risiken bedacht werden, guter Wille allein reicht nicht, selbst wenn er sich auf eine UN-Konvention beruft.

Sinnvoll wären zunächst Modellversuche, in denen einzelne Schulen Angebote zur Inklusion umsetzen und hierbei fachlich begleitet werden, auch Kinderpsychiatrie und Psychotherapie könnten hierbei hilfreich sein und sind dazu bereit,...“ (Kinze 2011).

„Nur wenn innerhalb einer Klasse mehrere Lehrkräfte tätig sind, kann eine individuelle Förderung umgesetzt werden, sofern Sachverstand, Hilfsmittel und Räumlichkeiten das hergeben und die Zahl der Lehrer deutlich aufgestockt wird.

Problematisch wird es, wenn Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen die gleiche Klasse besuchen, wenn Kombinationen von geistigen Behinderungen mit körperlichen Störungen vorliegen und wenn Verhaltensstörungen hinzukommen. Diese Situation ist dann pädagogisch kaum noch zu bewältigen“ (Kinze ebenda). Dies macht ein grundsätzliche Dilemma in der Schulpädagogik des letzten Jahrzehnts deutlich: Ein Maximum an Reformen steht einem vor dem Hintergrund der zunehmenden Staatsverschuldung Minimum an finanziellen Ressourcen gegenüber. Darunter leidet die praktische Umsetzung der Reformvorhaben. Hinzu kommt, dass Reformimpulse häufig von „oben“, das heißt von der Bildungspolitik kommen. Die von den Reformen Betroffenen, Eltern, Lehrer, Schüler werden nur unzureichend oder gar nicht einbezogen. „Vorrangig sind pädagogischer Sachverstand, verbunden mit hoher Einsatzbereitschaft, aber auch die Mitwirkungsbereitschaft von Schülern und Eltern ist erforderlich. Einsame Entscheidungen „von oben“ werden der Vielfalt der Probleme nicht gerecht und können der wichtigen gesellschaftlichen Aufgabe zur Integration / Inklusion behinderter Menschen eher schaden als nutzen“ (Kinze ebenda). Diese Steigerung der Fremdbestimmung führt bei vielen Beteiligten zu Unzufriedenheit, Frust oder gar Krankheit.

„Sie (die Lehrer, der Verf.) werden nach wenig transparenten Entscheidungen von einer zentralen Schulbehörde verwaltet und mit Bildungsreformen überzogen, auf die sie nur geringen Einfluss nehmen können.

In Brandenburg sind ca. 600 Lehrer dauerhaft krank (LR vom 4.6.2011)“ (Kinze ebenda).

Andere Autoren halten die didaktischen Fragen für noch nicht ausreichend beantwortet. „Seitz (vgl. 2006) sieht hier, dass seitens der Integrations-/Inklusionsforschung zwar die Leitidee der inklusiven Schule weiter ausgearbeitet wird, jedoch didaktische Fragen nicht weiter bearbeitet werden (ähnlich Wocken, 1998, 37). Vielmehr würden mit zunehmender Praxisnähe die Ansprüche inklusiven Unterrichts sukzessive aufgegeben werden, indem etwa Kinder mit erheblichen Lernbeeinträchtigungen in konkreten Vorschlägen zur Gestaltung von Unterricht ausgeschlossen werden. Sie folgert, dass die didaktische Frage eines inklusiven Unterrichts – entgegen anders lautender Einschätzungen (vgl. Heimlich/ Kahlert 2012) noch nicht zufriedenstellend beantwortet ist“ (Gräf 2012). „Eine Umsetzung von Inklusion im Sinne einer allge-

meinen Pädagogik impliziert auf der Makroebene die Überwindung des gegliederten Bildungswesen in allen Formen ebenso, wie auch eine Aufgabe von Differenzierung als Selektionsinstrument“ (vgl. hierzu Markowetz 2004, S.169; Gräf ebenda). In dieser mit vielen Fragezeichen versehenen Situation besteht eine fundamentale Unsicherheit und teilweise Überlastung der an den verschiedenen Reformprozessen Beteiligten. Für die Schüler bedeutet dies, dass sich die Lernbedingungen ständig verändern und zur Verunsicherung und Unruhe beitragen.

5.4 Grundsätze integrativen Lernens

Integratives Lernen muss alle Lernwege berücksichtigen. Dabei müssen folgende Grundsätze beachtet werden:

- Der Mensch lernt aktiv und passiv, handelnd und erlebend
- Der Mensch lernt mit allen Bewusstseinssebenen: archaisch, magisch, mythisch, mental
- Lernen muss ohne Stress und Angst erfolgen. Gute Voraussetzungen für ein effektives Lernen ist ein gutes Lernklima. Nur so können Geborgenheit und Verbundenheit entstehen.
- Erfolge sollten verstärkt und belohnt werden. Überzogene Kritik kann das Lernen behindern. Nur so kann Vertrauen und Empathie wachsen.
- Das Lernen am Modell erweist sich dann als effektiv, wenn das Modell positiv besetzt ist. Deshalb sollte Lernen nicht nur an „Schlüsselproblemen“ erfolgen, sondern auch an positiven „Schlüsselmodellen.“
- Lernen sollte in Schlüsselprozessen erfolgen. Schlüsselprozesse sind Lernprozesse, die sich an den zentralen Orientierungsmerkmalen integrativer Bildung ausrichten. Sie basieren vor allem auf den Lernakten Erlebnis und Erfahrung und beziehen auch die anderen genannten Lernakte mit ein.

5.4.1 Merkmale integrativen Lernens

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse im Erleben und Erfahren von **Geborgenheit**. Vor dem Hintergrund der vielfachen gesellschaftlichen Veränderungen entsteht Unsicherheit. „Angesichts der gesellschaftlich und kulturell erzeugten, längst lebensweltlich zu spürenden Unsicherheiten werden schützende Zusammenhänge nötig, in welchen Kinder und Jugendliche sich entwickeln, aufwachsen und lernen können“ (Winkler ebenda, S.33). Solche Schlüsselprozesse können Schüler in der Grundschule nur erfahren, wenn sie in Ruhe, ohne Zeit- und Leistungsdruck mit verlässlichen Bezugspersonen, transparenten Strukturen lernen können. Schule muss ein Schutzraum sein, der die Schüler schützt vor unangemessenen Ansprüchen der Gesellschaft, vor den Gefahren der Lebenswirklichkeit und vor überfordernden Erkenntnissen der Wissenschaft.

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse durch **Bindungserfahrungen** und Bindungserlebnisse. Die von Pisa ausgelöste Reformbewegung ist einseitig auf die Optimierung bestimmter Lernleistungen ausgerichtet. Diese „Antworten taugen hier wenig, weil sie eine äußere, geradezu mechanische Bearbeitung vorsehen, dann allein auf Kognition, auf Wissen und Leistung abheben. Auf der Strecke bleiben die emotional-affektiven Dimensionen...“ (Winkler ebenda, S.33). Hier geht es um „die Person“, um „Subjektivität“, um die „Seele des Kindes und des Jugendlichen“ (Winkler ebenda, S.33). An dieser Stelle soll auf die umfangreiche Diskussion im Bereich Biografiearbeit im Unterricht hingewiesen werden. In seinen Merkmalen zur Biografiearbeit weist Hans Georg Ruhe auf die Bedeutung von Unterrichtsprozessen hin, die Subjektivität im Lernprozess ernstnehmen, Sinnfragen ermöglichen und Kontinuität erfahrbar machen (Ruhe o.J., S.10/11). Schlüsselbeziehungen entstehen in diesem Bereich durch den Aufbau von Bindungen zum Pädagogen, zu Mitschülern, zum Leben in der Natur. Lernen im integrativen Sinne bedeutet, dass Lernen nur in einer persönlichen Beziehung zum Lehrer, zu den Mitschülern und zur Lebenswirklichkeit stattfinden kann.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse im freien und herrschaftsfreien **Austausch** mit anderen Menschen. Dies gilt für das kognitive, emotionale und soziale Lernen. Nur wenn die Schüler ihre Gedanken und Gefühle frei äußern dürfen, ohne Angst vor unangemessener Kritik oder Spott durch die Mitschüler, kann produktiv, kreativ und effektiv gelernt werden. Lernen ohne Angst im freien Miteinander ist ein wichtiges Element integrativen Unterrichts.
- Kinder brauchen zum Lernen Schlüsselprozesse in **Offenheit**. Mit Offenheit ist hier einerseits die Öffnung des Unterrichts und der Schule zur Lebenswirklichkeit gemeint. Integratives Lernen benötigt also eine inhaltliche Öffnung. Alle Bereiche der Lebenswirklichkeit müssen in der Schule vorkommen. Darüber hinaus ist mit Offenheit auch die räumliche Öffnung der Schule gemeint. Die Schule muss ihre Tore einerseits weit öffnen und die Lebenswirklichkeit hineinlassen (erweiterte Inklusion) und andererseits auch in die Lebenswirklichkeit hinausgehen. Schule und Leben müssen sich so nahe wie möglich kommen. Und schließlich ist auch eine methodische Öffnung gemeint. Das wird in Kapitel sechs noch näher zu erörtern sein. Die Öffnung der Schule darf aber nicht in der Weise erfolgen, dass sie ihre Schutzraumfunktion verliert. Geborgenheit und Öffnung müssen sich in der Balance befinden.
- Kinder brauchen zum Lernen Schlüsselprozesse, die durch **Vertrauen** getragen sind. Sie müssen einerseits dem Lehrer vertrauen, dass er ihr Bestes will und dass er bemüht ist, das Lernen so zu gestalten, dass die Schüler die besten Möglichkeiten zur sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklung bekommen. Andererseits müssen sie auch sich selbst Vertrauen entgegenbringen. Selbstvertrauen ist eine wichtige Basis für das Lernen. Es darf aber nicht zur Selbstüberschätzung führen. Kinder müssen altersentsprechend einschätzen lernen, was sie sich selbst zutrauen können. Darüber hinaus müssen sie auch Vertrauen in die Lebenswirklichkeit haben. Sie müssen der Natur ver-

trauen, dass sie sie trägt und ernährt, den Eltern, dass sie ihren Lebensweg positiv begleiten, der Schule, dass sie sie bestmöglich in ihren Entwicklungsmöglichkeiten fördert und der Gesellschaft, dass sie ihre Lebenschancen wahrt und verbessert. Dieses grundsätzliche Vertrauen (Urvertrauen), was das Lernen begleiten sollte, bedeutet jedoch nicht ein naives und blindes Vertrauen. Dem Urvertrauen muss ein kritisches Denken gegenüberstehen, dass Probleme und Schwachstellen erkennt und an ihrer Beseitigung mitarbeitet. Nur dann sind die Bedingungen für ein integratives Lernen erfüllt.

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in der Übernahme von **Verantwortung**. Altersentsprechend sollen sie Aufgaben in und für die Lebenswirklichkeit übernehmen, die anderen Menschen, der Gesellschaft, der Kultur und dem Leben in der Natur nützen. Dieses Paradigma der Verantwortung bewirkt, dass Lernen immer das verantwortliche und für die Lebenswirklichkeit nutzbringende Handeln einschließt. Die Schüler sollen lernen, indem sie der Lebenswirklichkeit nützen. Andererseits muss beim integrativen Lernen auch darauf geachtet werden, dass sie das bekommen, was ihnen zusteht, nämlich die Förderung ihrer kognitiven, emotionalen, kreativen und sozialen Fähigkeiten.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in **Nachhaltigkeit**. Nicht nur ihr Lernprozess muss nachhaltig und beständig sein, auch ihr Handeln für die Lebenswirklichkeit muss nachhaltig sein. Die schulischen Lernprozesse müssen so gestaltet werden, dass sie nicht kurzfristig angelegt sind, sondern über einen langen Zeitraum. Nur wenn die Schüler längerfristige Aufgaben und Projekte bearbeiten, ist das Kriterium erfüllt. Darüber hinaus sollte auch der Nutzen, den die Lebenswirklichkeit durch das Lernen der Schüler erfährt, beständig sein. Beständigkeit im Lernprozess schließt aber nicht aus, dass auch die Möglichkeit der Veränderung gegeben sein muss. Die Schüler müssen auch Neues anpacken können oder eine Auszeit nehmen dürfen. Eine nur beständige und nachhaltige Arbeitsweise könnte die Schüler demotivieren. Integratives Lernen umfasst sowohl den Aspekt der Nachhaltigkeit und Beständigkeit als auch die Möglichkeit der Veränderung bzw. des Ausstiegs.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in **Empathie**. Die Erhaltung und Entwicklung der Empathie für Mitmenschen und andere Lebewesen in der Natur ist eine wichtige Aufgabe integrativen Unterrichts. Nur das Einfühlungsvermögen kann die Schüler motivieren und aktivieren, etwas für ihre Mitwelt zu tun. Aber die Empathie ist mehr als nur Mitgefühl. Sie beinhaltet die Fähigkeit, von sich selbst abzusehen und sich möglichst weitgehend in die Lage des Anderen hineinzusetzen. Nur durch die Fähigkeit der Empathie komme ich dem Anderen nahe. Aber auch hier bedarf es der Ergänzung durch die Fähigkeit zur Abgrenzung. Wenn ich nur die Position des Anderen einnehme und nicht auch an mich denke, kann ich dem Anderen nicht wirklich nützlich sein. Integratives Lernen hat beide Seiten im Auge.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in **Partizipation**. Die Mitbestimmung der Schüler über Inhalte und Methoden ist in einer integrativen Schule ein bedeut-

sames Element schulischen Lernens. Schüler, die in ihren unmittelbaren und existenziellen Angelegenheiten, die das schulische Lernen für sie bedeutet, nicht mitentscheiden können, werden nicht genügend vorbereitet auf eine demokratische Partizipation in gesellschaftlichen und staatlichen Prozessen. Aber nicht nur für die politische Bildung im engeren Sinne ist die Partizipation wichtig. Lernen ohne Partizipation ist ausschließlich fremdbestimmt. Es macht die Schüler zum Objekt fremder Interessen. Das Lernen ist somit ein passiver und unreflektierter Vorgang, der sie abhängig und manipulierbar macht. Deshalb muss Lernen vom ersten Schuljahr an die Partizipation der Schüler stärken. Sie müssen mitbestimmen können, was sie lernen und wie sie lernen. Aber, wie in Kapitel 2 bereits ausgeführt, Lernen findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern in der Lebenswirklichkeit. Mit ihr müssen sich die Schüler auseinandersetzen. Und hier beginnt die Fremdbestimmung. Die Schule als Vertreterin der Gesellschaft in Sachen Bildung muss dafür sorgen, dass die Schüler sich mit ihr angemessen auseinandersetzen können. Dazu müssen inhaltliche, organisatorische, didaktische und methodische Vorgaben gemacht werden. Andernfalls wären die Schüler schnell hilflos und orientierungslos. Selbstbestimmung und Fremdbestimmung sind unabdingbare Elemente schulischen Lernens. Ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beiden Polen herzustellen, ist das Ziel integrativen Lernens.

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse im **integralen Bewusstsein**. Alle Bewusstseinsstufen müssen in einem integrativen Lernprozess Berücksichtigung finden. Archaische Elemente wie Angst vor Versagen, Minderwertigkeitsgefühle und Konkurrenzbestrebungen, Überheblichkeit, Selbstgerechtigkeit, Selbstüberschätzung, Neid und Missgunst können den Lernprozess massiv beeinträchtigen bzw. verändern. Schulisches Lernen muss demnach darauf bedacht sein, dem Rechnung zu tragen, diese Prozesse genau zu beobachten und durch geeignete Inhalte dafür zu sorgen, dass diese Gefühle erlebt und thematisiert werden, um sie damit aus dem Dunkel ins Licht zu heben und somit eine Bearbeitung im Sinne einer lernfördernden Atmosphäre zu ermöglichen. Insbesondere für die Grundschule gibt es eine Fülle von Märchen und Sagen, die diese archaischen Bewusstseinsinhalte thematisieren. Ähnliches gilt für den Bereich der Intuition. Intuitives Lernen im Sinne von „Gespür für seine Mitwelt entwickeln“, für den Mitmenschen, das Tier oder die Pflanze ist genauso wichtig wie das Wissen darüber.

Das magische Bewusstsein ist ein weiteres wichtiges Element des Lernprozesses. Hier geht es um das Beherrschen-Wollen einer Sache, eines Themas. Die Förderung des Willens ist wichtig und muss im schulischen Lernprozess genauso aufmerksam betrachtet werden wie kognitive Prozesse. Der Wille ist der Motor des Lernens. Er überwindet Müdigkeit, Frustration und Trägheit. Willenserziehung ist deshalb von außerordentlicher Bedeutung. Dies ist besonders bei Lernprozessen wichtig, in denen das Ausmaß an Anstrengung und Ausdauer besonders groß ist wie beim Erlernen eines Musikinstrumentes.

Das mythische Bewusstsein, nach Gebser vergleichbar mit dem Tagtraum, ermöglicht ein freies, kreatives Lernen. Es ermöglicht das freie und ungebundene Phantasieren, das Erträumen einer anderen Welt, im Großen wie im Kleinen.

Die Bedeutung des kognitiven Lernens braucht an dieser Stelle nicht ausführlich diskutiert zu werden. Das Reflektieren, Messen, Strukturieren ist ein zentraler Teil des Lernens. Im integrativen Lernprozess verliert es jedoch seine Dominanz. Nur in der Ausgewogenheit aller genannten Bewusstseinsstufen ist ein integratives Lernen möglich.

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in der **Achtung vor dem Leben**. Das beginnt beim einzelnen Schüler, der sich und sein Leben bejahen muss. Deshalb muss Schule jedem Schüler das Gefühl geben, wie wertvoll er ist als Person und als Mitglied der Gemeinschaft. Nur ein Schüler, der sich selbst angenommen und geachtet fühlt, kann auch der Mitwelt Achtung schenken. Die Anerkennung und Förderung seiner spezifischen Fähigkeiten muss ein zentrales Element schulischen Lernens sein. Eine Individualisierung in diesem Sinne muss ein Teil integrativen Lernens sein.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse durch **Kommunikationserfahrungen**. Lernen, bei dem es nicht nur um Kognition, Wissen und Leistung geht, sondern auch um affektive und soziale Prozesse, ist auf Kommunikation angewiesen. Für den biografischen Bereich, in dem die subjektive Seite im schulischen Unterricht betont wird, hebt Hoppe die Bedeutung von Kommunikation deutlich hervor. Im Sinne Hoppes handelt es sich hier um persönlich bedeutsames Lernen. In ihrem Ansatz zur subjektorientierten politischen Bildung macht sie an mehreren Stellen deutlich, wie wichtig es für die politische Bildung der Kinder und Jugendlichen ist, dass der Unterricht das wirkliche Interesse der Schüler trifft. Dies geht nach Hoppe nur durch eine konsequente Einbeziehung der subjektiven Interessen der Lernenden (vergl. Hoppe 2006, S.260). Diese können nur eingebracht werden, wenn es möglich ist, im schulischen Unterricht persönliche Erfahrungen aus der eigenen Biografie zu kommunizieren, sich mit den Hörenden auszutauschen und sich respektvoll mit der Erfahrung und Meinung des anderen auseinanderzusetzen „... und sich Fähigkeiten für die politische Auseinandersetzung anzueignen: indem die eigene Meinung artikuliert wird, ohne dabei andere herabzusetzen oder zu verletzen; indem Gefühle gezeigt werden, ohne sich oder andere dabei bloßzustellen“ (Hoppe ebenda, S. 329). Diese Fähigkeiten zu angemessener Kommunikation mit mehr Toleranz dem Andersdenkenden gegenüber werden in der Gegenwart immer wichtiger. Der Umgang mit vom Mainstream abweichenden Meinungen spricht dafür. Schlüsselprozesse mit kommunikativer Ausrichtung im schulischen Bereich können beispielsweise beim gemeinsamen Musizieren in der Klasse oder beim Theaterspiel erworben werden.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse durch **Wirklichkeitserfahrungen**. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen muss das schulische Lernen verstärkt auf unmittelbaren Erfahrungen

der Kinder und Jugendlichen mit der sie umgebenden Wirklichkeit basieren. Schlüsselerlebnisse sind in diesem Zusammenhang Begegnungen mit den Elementen der Natur (Wind, Wasser, Feuer), mit Tieren, mit Behinderten, Kranken, Alten).

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse durch **Bewegungserfahrungen**. Im Sportunterricht der Schulen ist immer wieder zu beobachten, dass Schüler der Grundschulen selbst grundlegende Bewegungsabläufe nur mühevoll oder gar nicht vollziehen können. „Verschiedenen Studien zu Folge kommen bereits 30-60 % der Kinder mit Haltungsschäden oder Haltungsschwächen in die erste Klasse“ (Kinderschutzbund, 2012). Hinzu kommen eine große Anzahl von gesundheitlichen Folgen wie Diabetes, Bluthochdruck, Verringerung der geistigen Leistungsfähigkeit und Kreativität, Selbständigkeit und Verhaltensauffälligkeiten (vergl. Kinderschutzbund ebenda). Die Ursachen sind vielfältig. Die Wichtigsten sind: Bewegungseinschränkungen durch den Straßenverkehr, Schwund an Freiflächen, Medienkonsum (Kinderschutzbund ebenda). Kretschmer et al. kommen in ihrer Untersuchung allerdings zu dem Ergebnis, dass eine Kausalität zwischen veränderter Kindheit und motorischen Defiziten nicht nachweisbar sei. Überdies stellen sie fest, „dass die Leistungen heutiger Kinder kaum schlechter sind als die der Kinder von vor 15 oder 20 Jahren...“(Kretschmer et al. 2000, S.112). Dagegen ließe sich zweierlei einwenden: Erstens ist die Untersuchung eine Querschnittstudie. Deshalb lassen sich keine weitreichenden Schlüsse ziehen. Zweitens ist ein Zeitraum von 15 bis 20 Jahren wohlmöglich zu kurz, um gravierende Veränderungen in der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern ermitteln zu können. Ich halte es daher für wahrscheinlicher, dass die Einschränkungen hinsichtlich motorischer Erfahrungsmöglichkeiten zu deutlichen Defiziten bei heutigen Kindern führen. Deshalb ist eine Förderung motorischer Kompetenzen bedeutsam. Schlüsselprozesse in diesem Bereich erfordern Möglichkeiten zu vielfachen und differenzierten Bewegungsmöglichkeiten während des Unterrichtsvormittags. Dazu gehören entsprechend mit Spielgeräten ausgestattete Schulhöfe genauso wie die tägliche Sport- und Bewegungsstunde (vergl. Kretschmer 2000, S.113) .
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse durch **Sinneserfahrungen**. Gerade Grundschulkinder benötigen beim Lernen alle Sinne. Vor allem vor dem Hintergrund der zunehmenden Wahrnehmungsstörungen im Kindesalter (Suchodoletz in: Fritz et al. ebenda, S.111ff.) muss im schulischen Unterricht verstärkt auf die Entwicklung der Sinneswahrnehmungsfähigkeiten geachtet werden. Konzepte für das Lernen mit allen Sinnen sind in der Montessori-Pädagogik reichhaltig vorhanden. Schlüsselprozesse in der Sinneswahrnehmung erfordern einen Unterricht, der den Schülern das Lernen über vielfältige Sinneserfahrungen ermöglicht. Besonders geeignet erscheinen in diesem Zusammenhang Erfahrungen in der freien Natur, mit Wasser, Feuer, Erde u.a.m.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse durch **kreative Erfahrungen**. Kreativität ist eine bedeutende Fähigkeit. Sie ermöglicht uns, die Wirklichkeit, wie sie ist, zu hinterfragen und nach alternativen Möglichkeiten zu suchen. Diese Fähig-

keit bringen Kinder mit. Sie realisieren sie überwiegend im Spiel. Die Schule, vor allem die Grundschule, muss diese Fähigkeiten fördern und weiterentwickeln und somit Schlüsselprozesse ermöglichen. Sie kann dies durch Stärkung der musischen Elemente tun. Die Inhalte, ob Mathematik, Sprachunterricht oder Sachunterricht sollten mit kreativen Elementen dargeboten werden (Lied singen, Bild malen, Geschichte erzählen, Spiel spielen oder erfinden u.v.a.m.).

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse durch **ganzheitliche Erfahrungen**. Ganzheitlich bedeutet in diesem Zusammenhang zweierlei: Erstens meint es das Lernen mit allen Sinnen. Darüber hinaus sind damit, wie Ruhe es in seinen Merkmalen zur biografischen Arbeit beschreibt, auch drei Dimensionen des menschlichen Lebens gemeint: die individuelle, die gesellschaftliche und die tiefenpsychologische Dimension (Ruhe ebenda, S.13). Die individuelle Ebene bezeichnet dabei die Lebensgeschichte „mit den sogenannten harten Daten eines Menschen“ (Ruhe ebenda, S.13), die dann zu den „dahinter liegenden Erfahrungen, Begebenheiten und Erlebnissen...“ führen (Ruhe ebenda, S.13). Hierzu gehören vor allem die familiären Bedingungen (Eltern, Geschwister, Großeltern, Wohnverhältnisse etc.).

Die gesellschaftliche Ebene bezieht sich auf die jeweilige historisch bedingte Situation, in der das Individuum lebt und die die Grundbedingungen einer individuellen Biografie bestimmen (vergl. Ruhe ebenda, S.13). „Biografie ist keine ahistorische/ungesellschaftliche ‚Privatsache‘, vielmehr werden Erfahrungen in konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezügen erworben“ (Gudjons et al. ebenda, S.16). Hierzu gehören gesellschaftliche Normen (beispielsweise zur Sexualität), Familienstrukturen (z. B. Alleinerziehende), Arbeitsbedingungen u.a.m. Diese sehr unterschiedlichen Bedingungen beeinflussen die individuelle Lebensgeschichte in gravierender Weise. Ein Kind, das in den stabilen 50er Jahren des 20.Jahrhunderts in Deutschland aufwuchs, konnte sich in einem Umfeld von einheitlichen Normen und sicheren beruflichen Perspektiven relativ klar orientieren. Die aktuelle gesellschaftliche Situation wird zur Zeit als „Risikogesellschaft“ beschrieben, in der „Entttraditionalisierung“, Destandardisierung“, Diversifikation“, „Pluralisierung“, Individualisierung“ etc. zunehmen“ (Rogal 2009, S.14). Die dritte Dimension, die Ruhe „tiefenpsychologisch“ nennt, umfasst den Bereich der seelischen Folgen. „Die seelischen Beschädigungen und Heilungen ereignen sich auf dem Hintergrund der ‚harten‘ Lebensfakten, der eigenen Leiblichkeit und der Gesellschaft“ (Ruhe, ebenda, S.13). Diesen Gesamtprozess nennt Ruhe „ganzheitlich“. Für die unterrichtliche Praxis bedeutet dies, dass biografische Vorhaben viel Zeit und Ruhe, gründliche Vorbereitung und, was vor allem die tiefenpsychologische Dimension angeht, eine verantwortungsbewusste, sensible Durchführung erfordern.

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in **Urvertrauen, Empathie und Freude** am Lernen. Dazu bedarf es einer intensiven Zuwendung durch die lehrenden Personen. Deshalb müssen die sie unterrichtenden Lehrer einerseits als Mo-

dell dienen für eine positive Einstellung zum Lernen und zur vermittelnden Sache. Andererseits müssen sie eine ebenso positive Haltung zu ihren Schülern haben. „Denn ein guter Lehrer sollte zu allen Zeiten und auch in den Schulen der Zukunft vor allem zwei Dinge mitbringen: Die Liebe zu den Kindern und die Begeisterung für die Sache. Lehrer müssen einfach beides haben: ein gutes Herz und ein gut funktionierendes Hirn, Gefühl und Verstand, Warmherzigkeit und Strenge. Jedes zu seiner Zeit. Und die Liebe zu den jungen Menschen wird ihnen sagen, wann es Zeit für das eine und wann es Zeit für das andere ist. Über unsere Professionalität bräuchten wir uns dann keine Sorgen zu machen.“ (Bayerwaltes 2002 zit. nach Spitzer 2009, S.413)

„Lehrern sollte so wenig wie möglich (durch Vorgesetzte oder Pläne etc.) vorgeschrieben werden, was zu tun ist. Sie sollten es selbst wissen und selbst bestimmen, wann sie was wie mit den Schülern bearbeiten“ (Spitzer ebenda, S. 413). (Vertrauen in die Fachkompetenz)

- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in **Stabilität** (vergl. Winkler ebenda, S.23). Oben habe ich bereits ausgeführt, dass das positive Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern außerordentlich wichtig ist für das Lernen. Vor diesem Hintergrund erscheint es mir unbedingt erforderlich, dass vor allem in den ersten Schuljahren kein Lehrerwechsel stattfindet. Stabilität der Bezugspersonen aber auch in der Unterrichtsorganisation sind für das Lernen aus integrativer Sicht bedeutsam. Feste und ritualisierte Strukturen in der Unterrichtsstunde, im Unterrichtstag und im Ablauf des Schuljahres können Kindern Schlüsselprozesse in dieser Hinsicht vermitteln.
- Kinder brauchen Schlüsselprozesse in **Transparenz, Ehrlichkeit und Offenheit**. Durch eine klare Struktur und Ritualisierung des Unterrichts und des Tages- und Jahresablaufes können Kinder eindrückliche Schlüsselerlebnisse in Bezug auf Transparenz des Unterrichtsprozesses haben.

Alle diese Merkmale implizieren Herausforderungen der Lebenswirklichkeit an die Fähigkeiten der Schüler. Aufgrund ihrer Fähigkeiten können die Schüler auf diese Herausforderungen die passende Antwort geben und sich im Hentig'schen Sinne bewähren (vergl. Hentig 2006, S.11). Lernen im integrativen Sinne besteht in der Annahme der Herausforderung und der Antwort in der Bewährung. Im folgenden Kapitel soll nun geklärt werden, wie die Bewährung durch das Lehren unterstützt und konkretisiert werden kann.

6. Merkmale einer Integrativen Didaktik

6.1 Einleitung und Fragestellung

Vor dem Hintergrund eines integrativen Lernbegriffs sollen an dieser Stelle zentrale didaktische Positionen analysiert und im Anschluss daran Merkmale eines integrativen Unterrichtskonzepts formuliert werden. Dieses wird vor allem für den Bereich der

Grundschule gelten. Für den Bereich der Sekundarstufe werde ich in Kapitel 9 einige Anmerkungen machen.

Bevor ich mich intensiv mit verschiedenen wissenschaftlichen Positionen zu diesem Thema vor dem Hintergrund einer integrativen Perspektive auseinandersetze, erscheint es mir notwendig, einige begriffliche Anmerkungen machen. „Didaktik im weiteren Sinn (i.w.S) (ist, der Verf.) die Theorie vom Lehren und Lernen (...) Die Didaktik im engeren Sinn (i.e.S) ist (...) Theorie vom Lehren und Lernen in der Schule (...)“ (Gonschorek/Schneider 2010, S.154). Dieses Lehren und Lernen findet statt in einer Beziehungskonstellation zwischen dem Lehrenden, dem Lernenden und der Lebenswirklichkeit (Lebenswelt), die auch als didaktisches Dreieck bezeichnet wird (Krautz ebenda, S. 24).

Der nun folgende Abschnitt dieser Arbeit soll didaktische Grundpositionen unter nachfolgenden Fragestellungen untersuchen:

- Welche Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit liegt der jeweiligen Position zugrunde?
- Welches Persönlichkeitskonzept verbirgt sich hinter den didaktischen Positionen und wie ist das vor dem Hintergrund eines integrativen Ansatzes zu beurteilen?
- Welcher Wirklichkeitsbegriff liegt den hier diskutierten Ansätzen zugrunde und was folgt daraus für das Lehren und Lernen im integrativen Sinne?
- Welches Bildungskonzept steht hinter den jeweiligen Ansätzen?
- Welches Bewusstseinskonzept wird in dem jeweiligen Ansatz deutlich und was bedeutet das vor dem Hintergrund einer integrativen Perspektive?
- Welcher Begriff von Lehren und Lernen liegt dem jeweiligen didaktischen Konzept zugrunde und wie ist der vor dem Hintergrund eines integrativen Konzepts zu beurteilen?

6.2 Didaktische Grundpositionen unter integrativer Perspektive

Die nachfolgende Systematik der hier erörterten didaktischen Positionen orientiert sich an dem Sammelband von Peter Heitkämper (Heitkämper 2000), weil er eine schlüssige Systematik enthält und weil er auf einem umfassenden Didaktikbegriff basiert, der für eine integrative Perspektive besonders bedeutsam ist.

6.2.1 Bioenergetische Didaktik

Der bioenergetische Ansatz geht davon aus, dass „(...) alle (psychischen) Lernprozesse durch den Körper gehen und sich in ihm abbilden: im Gehirn, in der Anatomie (Keleman 1992), im Charakterpanzer (Wilhelm Reich 1972) (1942), in Haltungen (Ansgar Rank 1994), in Habitualisierungen) (Bourdieu 1882)“ (Heitkämper 2000, S. 14/15). Für den Bereich der Grundschule ist dieser Ansatz besonders wichtig, da gerade bei Kindern dieses Alters viele Lernprozesse über den Körper gehen. Auch

Piaget weist darauf hin, dass kognitive Lernprozesse von der Bewegung ausgehen (Piaget ebenda). Auch Heitkämper macht deutlich, dass Bewegungsschulungen und Körpererfahrungen im gesamten Lernbereich eine Rolle spielen. „...für Lesen und Schreiben (links-rechts, oben-unten), Geschichte (vorher-hinterher), Geografie (entfernt-nahe)....“ (Heitkämper ebenda, S.15). Aus diesem Grunde gibt es eine Vielzahl didaktischer Ansätze, die sich mit diesem Lehr- und Lernweg auseinandersetzen. Sie können im Rahmen dieser Arbeit nicht alle vorgestellt werden. Ein Ansatz aus diesem Bereich erscheint mir vor dem Hintergrund eines integrativen Ansatzes jedoch besonders interessant: die handlungsorientierte Didaktik. Diese soll im Folgenden näher betrachtet und analysiert werden. Nach Heitkämper ist „jede Lebensäußerung Handeln im weitesten Sinne“ (Heitkämper ebenda, S.77). Genauer gefasst bedeutet Handeln „körpermotorischer Output: Gehen (in aller Vielfalt), handmotorischer Output (in aller Vielfalt), verbaler Output (in aller Vielfalt)“ (Heitkämper ebenda, S.77). Dabei ergeben sich folgende pädagogische Perspektiven: Neben der Erziehung zur Beweglichkeit (ganzer Körper) hat vor allem die Hand eine wichtige Funktion beim Handeln. „Sie ist das Werkzeug des Geistes (Aristoteles, Montessori), sie verdichtet Handlungen, sie dichtet, technisiert, erzeugt, stellt her, instrumentalisiert“ (Heitkämper ebenda, S.77). Aber Handeln ist noch mehr: Es schließt auch emotionale und kognitive Aspekte, sprachliche Aktivitäten im Sinne von „sprachlich-kommunikative(r)m Aufbau von Beziehungswelten und Sachstrukturen“ (Heitkämper ebenda, S.77) und „kritisch-konstruktive Handlungsvernunft“ ein (vergl. Heitkämper ebenda, S.77). Die handlungsorientierte Didaktik hat nach Gudjons drei historische Bezugstheorien: „1. Die materialistischen Aneignungstheorien sowjetischer Psychologen: Wytgotsky, Leontjew, Galperin, Rubinstein; 2. Die kognitive Handlungstheorie: Piaget, Aebli; 3. Die Lern- und Motivationspsychologie mit ihrer Geschichte. Hinzu kommt noch die Geschichte des Projektunterrichts: Dewey, Kilpatrick u.a.“ (Heitkämper ebenda, S. 77/78; vergl. auch Gudjons 2008, S. 40 ff.). Für die pädagogische Praxis ist besonders der von Dewey und Kilpatrick begründete amerikanische Pragmatismus interessant (Gudjons 1986, S. 54). Der Pragmatismus befasste sich in erster Linie mit den Beziehungen der Menschen zur Wirklichkeit durch das „Pragma“ (das „Getane“ bzw. „das, was zu tun ist“) (Gudjons 1986, S. 54). Dieser philosophische Ansatz hat bedeutsame Folgen für die pädagogische und psychologische Forschung und Praxis gehabt. Die Grundannahme dieser Denktradition liegt darin, dass „Handlung die ursprüngliche Form geistigen Lebens(...) sei“ (Aebli 1983, S. 179). Folglich muss auch „(...) Unterricht (...) in seinem Aufbau diesem genetischen Gesetz gehorchen und das geistige Leben von den Quellen der Handlung her in Gang setzen und aufbauen“ (Aebli 1983, S.95).

Ein wesentlicher Beitrag zur Differenzierung und Weiterentwicklung dieses handlungsorientierten Konzepts der Bewusstseinsentwicklung ist vor allem durch den entwicklungspsychologischen Ansatz Piagets geleistet worden (vergl. Aebli 1983, S.95). Die pädagogische Linie des Pragmatismus reicht von der Arbeitsschulbewegung (Scheibe 1969) zu modernen handlungsorientierten Ansätzen (Gudjons 1986; Bastian 1986; Witzenbacher 1985; Becker 2007, 2008). Hierauf wird noch genauer einzugehen sein. An dieser Stelle sollen im Folgenden nur einige wesentliche Be-

standteile dieser Konzepte angeführt werden. Handlungsorientierung bedeutet demnach in erster Linie: Unmittelbarkeit, Identitätsbildung durch Selbstverwirklichung, freie, nicht hierarchische Problembearbeitung, Eigentätigkeit, Selbstverantwortlichkeit (vergl. hierzu Bastian 1986; Gudjons 1986/1987).

Betrachten wir den handlungsorientierten Ansatz unter integrativer Perspektive, so lässt sich Folgendes feststellen:

- Handlungsorientierte Didaktik betont die gebende Seite beim Verhältnis Mensch und Lebenswirklichkeit. Handlungsorientierte Didaktik intendiert selbsttätiges, selbstverwirklichendes Lernen. Es betont also die Sicht des lernenden Subjekts. Die Perspektive der Mitwelt kommt in diesem Ansatz nicht vor.
- In der handlungsorientierten Didaktik wird die Lebenswirklichkeit verkürzt auf Probleme und deren Lösungen.
- Das handlungsorientierte Lernen hat die Entwicklung einer Persönlichkeit als Ziel, die aktiv und selbsttätig die Selbstverwirklichung intendiert.
- Handlungsorientierte Didaktik zielt auf die Bearbeitung von Problemen. Eine solche Weltsicht betont einseitig die kritische, vernunftorientierte Weltwahrnehmung und verkennt das Bedürfnis vor allem von Grundschulern nach emotionaler, magischer und positiver Haltung zur Mitwelt (Betonung des mentalen Bewusstseins).
- Handlungsorientierte Didaktik zielt auf einen aufklärerischen und wissenschaftsorientierten Bildungsbegriff.
- Handlungsorientierte Didaktik hat einen stark kognitiv ausgerichteten Lernbegriff.

6.2.2 Spiel- und Arbeitsdidaktik

Dieser didaktische Ansatz unterscheidet sich deutlich vom handlungsorientierten Konzept. Es geht von einer grundlegenden Theorie des menschlichen Daseins aus, das in sich in zwei unterschiedlichen Möglichkeiten des „In der Welt Seins“ artikuliert. „Homo ludens – homo laborans: Der Mensch erschafft sich und seine Kultur durch Spiel und Arbeit“ (Heitkämper ebenda, S.133). Spiel und Arbeit befinden sich dabei in einer ständigen Wechselwirkung (Heitkämper ebenda, S.134). Im Spiel werden Arbeitsfähigkeiten gelernt wie Regeln, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Durchhaltefähigkeit, Symbolisierungsfähigkeit, Perspektivenwechsel (vergl. hierzu Heitkämper ebenda, S.134). Beim Arbeiten kommen wiederum Spielfähigkeiten zum Tragen. Ein zentraler und auch in der Gegenwart sehr aktueller Ansatz der Arbeits- und Spieldidaktik ist die Erlebnisdidaktik. Der Erlebnisbegriff taucht schon bei Rousseau, Goethe und vor allem bei Dilthey auf (Heitkämper ebenda, S.173; vergl. auch Neubert 1990, S.18ff.). Die Erlebnispädagogik wurde dann in der reformpädagogischen Epoche entwickelt. Sie hatte verschiedene Richtungen: „Natur- und Sporterlebnis“ auf der einen Seite vertreten von Kurt Hahn (Salem) und von Jörg Ziegenspeck (vergl. Ziegenspeck 1992; vergl. auch Breß 1994; vergl. auch Kölsch 1998 und 2004). Auf

der anderen Seite stehen das emphatische Erlebnis und das Kunsterlebnis in der Kunsterziehungsbewegung und im schöpferischen Erlebnis des Sprechens, Erzählens, Malens, Zeichnens bei Fritz Gansberg (1871-1950) und Heinrich Scharrelmann (1871 – 1940) (vergl. Heitkämper ebenda, S. 173; vergl. auch Fischer/Ziegenspeck 2008; vergl. auch Fischer 2009).

Der Erlebnisbegriff hat seinen Ursprung vor allem in der Lebensphilosophie (Dilthey, Nietzsche, Bergson). Die Lebensphilosophie steht in der Denktradition, die sich im Gegensatz zu dem cartesianisch-mechanistischen Bewusstseinskonzept befand (Bollnow 1955, S.53). Diese Denktradition, die nach der Aufklärung in der romantisch-pantheistischen Bewegung weitergeführt wurde und durch so bedeutende Persönlichkeiten wie Herder, Goethe und Jakobi repräsentiert wurde, war im Wesentlichen verbunden durch die gemeinsame Kritik an wirklichkeitsfremdem und sinnlosem Wissen. Dem setzte sie das Konzept einer neuen Ursprünglichkeit und Unmittelbarkeit entgegen (Bollnow 1958, S.3ff.). Diese allgemeine Ausrichtung wurde konkretisiert in den Ansätzen von Schleiermacher (unmittelbares Selbstbewusstsein), Novalis (Leben erklärt sich nur aus dem Leben) und Schlegel (Philosophie setzt nur das Leben voraus) und verdichtete sich schließlich in der Lebensphilosophie i.e.S., die von Nietzsche ausgehend, vor allem von Bergson und Dilthey entwickelt wurde. Es würde den Rahmen dieser Arbeit übersteigen, diesen Ansatz ausführlich zu erörtern. Für das Verständnis des aus der Lebensphilosophie stammenden Erlebnisbegriffes erscheint es mir jedoch unerlässlich, auf einige zentrale Aspekte dieser Weltsicht in Kürze einzugehen.

„Die Lebensphilosophie ging im Gegensatz zur Seinsphilosophie, die ihren Ursprung in der menschlichen Vernunft sah, von der These aus, dass das Leben(...) nicht in seiner vollen Lebendigkeit erfasst werden könne, solange man im Denken vom Sein geleitet sei (...)“ (Bollnow 1955, S.53). Daher müssen nach Auffassung der Lebensphilosophie die entscheidenden Merkmale des Lebens, nämlich Bewegung und Veränderung, zum Ausgangspunkt des Denkens gemacht werden. „Das bedeutet: Das wirkliche, das `gelebte` Leben ist die weiter nicht zurückführbare Grundtatsache, von der das Erkennen seinen Ausgang nehmen muss“ (Bollnow ebenda, S. 34). Dieser Ansatz führte zu einer Bewusstseinskonzeption, deren wesentliche Bezugspunkte die Unmittelbarkeit und Geschichtlichkeit des Wirklichkeitsbezuges waren. Damit befand sich die Lebensphilosophie im Gegensatz zur seinsphilosophischen Konzeption des Erfassens von Wirklichkeit (vergl. Bollnow ebenda, S.60). Diese Art des Wirklichkeitsbezuges, dessen Ursprünge im mythischen Bewusstsein liegen, wurde dann in den verschiedenen lebensphilosophischen Konzeptionen weiter konkretisiert, bei Bergson in dem Begriff der Intuition, bei Klages im Ansatz der Schauung und bei Dilthey im Erlebniskonzept (Bollnow ebenda). Letzteres soll nun in Umrissen skizziert und danach vor dem Hintergrund der o.a. Fragestellungen erörtert werden.

Nach Diltheys Auffassung ist ein Erlebnis eine in sich zusammenhängende Einheit des Lebens, die durch eine gemeinsame Bedeutung zusammengehalten und dadurch aus dem Strom des Lebens herausgehoben wird (Sauerland 1972, S.12ff.; vergl. auch Ziegenspeck 1992).

Aus den oben ausgeführten Zusammenhängen lässt sich unter integrativer Perspektive Folgendes festhalten:

- Subjekt und Objekt sind gleichwertig. Damit ist ein Aspekt des integrativen Verhältnisses von Mensch und Lebenswirklichkeit erfüllt. Es fehlt jedoch die Auseinandersetzung mit der Frage, wie nehmendes und gebendes Prinzip zusammenzubringen wären.
- Der Begriff von menschlicher Persönlichkeit wird in der erlebnisdidaktischen Position nicht präzisiert. Sie kommt in ihrem Persönlichkeitskonzept aber dem Konzept des humanistischen Persönlichkeitsbildes nahe, da sie sich an unmittelbaren und an Primärprozessen orientierten Persönlichkeitsbegriffen orientiert.
- Der Begriff von Lebenswirklichkeit ist etwas unscharf und unkonkret. Lebenswirklichkeit ist vielfältig. Die Bereiche sind wie oben (siehe Kapitel 2) ausgeführt konkret zu benennen.
- Der erlebnisdidaktische Ansatz enthält einen Bewusstseinsansatz, der nicht einseitig auf rationales Bewusstsein ausgerichtet ist. Es fehlt jedoch eine Konzeption der Gleichwertigkeit der verschiedenen Bewusstseinssebenen.
- Der erlebnisdidaktische Ansatz vernachlässigt den gesellschafts- und wissenschaftsbezogenen Aspekt von Bildung. Er betont die Mensch-Weltbeziehung wie einige neuhumanistische (Humboldt) und auch moderne Ansätze (Chien ebenda).
- Der erlebnisdidaktische Ansatz zielt auf eine Kombination kognitiver und emotionaler Lernwege.

6.2.3 Kommunikative Didaktik

Der in diesem Abschnitt zu diskutierende didaktische Ansatz ist sehr komplex: „Kommunikative Didaktik ist die Herstellung eines ganzheitlichen wechselseitigen Lehr- und Lernprozesses: in diesen Prozeß geht nicht nur das interaktive Handeln, sondern auch die gesamte Vitalität, die Gefühlsebene, die Sprachlichkeit und die Inhaltsebene ein“ (Heitkämper 2000, S.217ff.; Heitkämper a.a.O., S.201). Der kommunikativen Didaktik geht es in erster Linie um die Beziehungsebene im Lernprozess. Lernen ist danach das Herstellen von Beziehungen zwischen dem Lernenden und den Inhalten und dem Lernenden und dem Lehrenden. Ziel ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. In diesen Bereich gehören eine Vielzahl didaktischer Ansätze, die teilweise zum selbstverständlichen Alltag in der pädagogischen Arbeit gehören wie die Gruppendynamik, Gesprächsdidaktik und das soziale Lernen. Andere Ansätze sind zwar hin und wieder Thema universitärer Seminare wie Bubers Dialogik, Rogers und Gordons non-direktive Didaktik oder Adlers und Dreikurs' Didaktik der Ermutigung (Heitkämper ebenda, S.20ff.). Sie spielen aber in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion und auch in der Schulpraxis eine geringe Rolle. Für die Debatte im Rahmen dieser Arbeit haben einige Ansätze aber einen hohen

Stellenwert. Dazu gehört u.a. die Dialogik, die vor allem von Martin Buber in ihrem pädagogischen Stellenwert erkannt worden ist (vergl. Heitkämper ebenda, S.205).

„Das Dialogisieren wurde in neuerer Zeit als pädagogische Kategorie insbesondere von Martin Buber hervorgehoben (...), in die gleiche Richtung, aber gesprächstherapeutisch gewendet, zielt Carl Rogers (...); in seiner Folge, psychopädagogisch, Reinhard Tausch; Paulo Freire versteht Dialogisieren pädagogisch-politisch“ (Heitkämper a.a.O., S.205). Die Wurzeln dieses Ansatzes liegen sowohl in der aufklärungsorientierten Pädagogik (Herder, Salzmann, Pestalozzi, Don Bosco) als auch in der Reformpädagogik (Buber, Scharrelmann, Petersen, Freinet, Decroly, v. Hentig), (vergl. auch hierzu Heitkämper, ebenda, S. 205). Nach Martin Bubers Dialogik gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten, seiner Lebenswirklichkeit zu begegnen. Die eine bezeichnet er als Ich-Du-Beziehung, die andere als Ich-Es Verhältnis (Buber 1984, Faber 1967, S.2ff.). Während die Ich-Du-Beziehung in erster Linie darauf basiert, dass der Mensch seiner Lebenswirklichkeit offen, unbefangen, verantwortungsbewusst und altruistisch gegenübertritt (Faber ebenda, S.52ff.), ist das Ich-Es-Verhältnis durch Fragen wie „Was nützt mit das Gegenüber?“ und „Wie kann ich es auf der Basis von Ursache und Wirkung beherrschen?“ (Faber ebenda, S.72) charakterisiert. Diese unterschiedlichen Möglichkeiten des Weltverhältnisses entsprechen im Wesentlichen den von anderen Autoren formulierten Konzepten. Im Unterschied zu allen bisher zitierten Konzeptionen der Dialogik postuliert Buber jedoch keinesfalls die bloße Ausgewogenheit beider Aspekte, sondern er betont ausdrücklich die führende Rolle der Ich-Du-Beziehung. Nach Buber ist der Mensch von seinem Wesen her auf das „Du“, den Mitmenschen, die Natur und die „geistigen Wesenheiten“ (Faber ebenda, S.53f.) ausgerichtet. Demnach wäre der Mensch stärker dem gebenden Prinzip verpflichtet als dem nehmenden. Bubers pädagogische Konsequenzen daraus sind sehr eindrucksvoll. Er fordert die Hinführung auf „die existenzielle Einfühlung“ (Buber 1964, S.53ff.) (Charaktererziehung, Verantwortung des Willens), auf „Erfahrung der Gegenseite“ (Buber 1964, S.31ff.) (Erleben der Sicht des Gegenübers) und das „Dialogische Verhältnis“ (Freundschaft, Achtung in der Liebe) (Buber ebenda, S. 34 ff.; vergl. auch Buber 1984).

Wichtig unter der integrativen Perspektive erscheint mir auch die integrierende Didaktik, der es um die Integration von Behinderten und nichtbehinderten Kindern geht. Die pädagogischen Ziele dieses Ansatzes sind in erster Linie: Verbesserung der Lernsituation der leistungsschwachen Schüler, Entwicklung von Sensibilität und sozialer Kompetenz der leistungsstarken Schüler, Abbau von Vorurteilen (vergl. Heitkämper 2000, S.301).

„Problematisch ist allerdings, wenn all dies nicht geschieht, sondern Behinderte angesichts der schulischen Anforderungen und mangelnden sonderpädagogischen Kompetenz depressiv und isoliert werden“ (Heitkämper ebenda, S.301). Hinzuzufügen wäre, dass die nichtbehinderten Kinder durch die Anwesenheit der Behinderten in ihren Lernmöglichkeiten eingeschränkt werden könnten. Es gibt inzwischen zahlreiche Modelle, die in den Schulen praktiziert werden. Klassen mit und ohne Mitwirkung von Sonderpädagogen, Beratungsprogramm in Regelschulen, Förderunterricht in Regelschulen, Ambulanzlehrerprogramm u.a.m. (vergl. Heitkämper ebenda,

S.301). In Hamburg gibt es seit dem Schuljahr 2011/12 das sogenannte Inklusionsprogramm, das Behinderten ein Recht auf Beschulung in einer Regelschule einräumt.

Ein weiterer wichtiger Ansatz in diesem Zusammenhang ist die interkulturelle Didaktik. Die hier formulierten Ziele wie „Verstehen und Kenntnis der eigenen Kultur, Verstehen und Kenntnis der fremden Kulturen, Arbeit an einer neuen Kultur“ (Heitkämper ebenda, S.308) sind angesichts der Zunahme von Kindern mit Migrationshintergrund von besonderer Bedeutung. Wichtige Elemente dieser Didaktik müssen nach Heitkämper u.a. folgende Grundsätze sein:

- „Deutsch als perfekt zu sprechende Landessprache, Perfektion der Muttersprachen, Sprechen der Weltsprache Englisch und weiterer Weltsprachen/europäischer Sprachen.
- Lehre der Heimatkultur (Geschichte, Geografie, Religion, Künste, Bräuche, Genußkultur); diese Sichtweisen sind auch grundsätzlich zu überarbeiten bzw. zu reflektieren; (...) Anleitung zur Integration, Transformation aller unter Beachtung der Aufklärung; (...) Vermeidung von Fundamentalismen (...)“ (Heitkämper ebenda, S.308).

Betrachtet man die vorgestellten kommunikativen Ansätze unter den Kriterien der integrativen Perspektive, lässt sich Folgendes feststellen:

- Das Verhältnis Mensch und Lebenswirklichkeit wird in den vorgestellten Ansätzen unterschiedlich formuliert. Während Buber das gebende Prinzip betont, wird in der Integrationsdebatte und in der interkulturellen Didaktik das ausgewogene Verhältnis beider Seiten des menschlichen Weltverhältnisses betont.
- Das Persönlichkeitsbild bei Buber entspricht in seiner Grundstruktur dem psychodynamischen Ansatz. Die beiden anderen genannten didaktischen Ansätze gehen eher in Richtung der sozialkognitiven Theorien.
- Der Begriff von Lebenswirklichkeit ist bei allen drei Konzeptionen auf gesellschaftliche, politische und kulturelle Aspekte ausgerichtet.
- Die Bewusstseins Ebenen des Mentalen werden in den vorgestellten Ansätzen stark betont.
- Der Bildungsansatz ist in der kommunikativen Didaktik gesellschaftsbezogen.
- Lernen wird hier als Beziehungsförderung gesehen.

6.2.4 Dramaturgische Didaktik

In der dramaturgischen Didaktik geht es im Wesentlichen darum, „den Unterricht (meist Schule) mit dramatischen Elementen spannend zu machen“ (Heitkämper ebenda, S. 336). Diese ursprünglich aus der Antike stammende und von Beginn der Aufklärung an wiederaufgenommene Tradition, Unterricht mit dramaturgischen Elementen anzureichern, wurde von Hausmann Mitte des 20. Jahrhunderts wieder aufgegriffen und ihre Bedeutung für die moderne Didaktik hervorgehoben (vergl. Haus-

mann 1959, S.33; vergl. auch Heitkämper ebenda, S.335/336). Dieser Ansatz basiert auf der grundlegenden Erkenntnis, dass Unterricht als ein Teil des Lebens eine Vielzahl von Möglichkeiten enthält, den Lerninhalt zu energetisieren, d.h. „die Bedeutung des Lerngegenstandes“ zu unterstreichen. Diese Unterrichtsstrategie der Emotionalisierung und Subjektivierung eignet sich besonders für die Arbeit in der Grundschule, denn „ein Kind der beginnenden Grundschule liebt Geheimnisse, die Dramatik der Gegenüberstellung von Gut und Böse“ (Heitkämper ebenda, S.337). Darüber hinaus sind Schüler in der heutigen Zeit bestens vertraut mit dramaturgischen Strategien aus den Medien, die den Informationswert einer Meldung steigern. Die Möglichkeiten, dieses Energetisierungselement in die Didaktik und den Unterricht einzubringen, sind vielfältig. Sie reichen von allgemeinen Methoden, die sehr häufig im normalen Unterricht vor allem der Grundschule eingesetzt werden (Verfremdungsmethoden, überraschender Einstieg, Übertreibung, offenes Ende), über fachspezifische Ansätze (Musik, Kunst, naturwissenschaftliches Experiment) bis zu spezifischen Didaktiken wie Theaterdramaturgie, Tanzdramatik, Filmdramatik u.a.m.), die im Rahmen schulischer Aufführungen eine große und wichtige Rolle spielen. Bei all diesen methodisch-didaktischen Ansätzen muss unbedingt darauf geachtet werden, dass sich die Dramaturgie nicht verselbständigt und zu einem pädagogischen Entertainment oder zum Manipulationsinstrument gerät.

Betrachtet man diesen didaktischen Ansatz vor dem Hintergrund der integrativen Kriterien, so lässt sich Folgendes feststellen:

- Die Didaktik der Dramaturgie erzeugt eine spezifische Haltung zur Lebenswirklichkeit. Die Lebenswirklichkeit wird verfremdet und für unterrichtliche Zwecke instrumentalisiert. Mensch und Lebenswirklichkeit sind nicht gleichrangig. Der Mensch manipuliert die Lebenswirklichkeit zu seinen Zwecken. Das bringt vielfältige Gefahren mit sich.
- Die Didaktik der Dramaturgie basiert auf einem Persönlichkeitsbild, in dem es um Selbstinszenierung und Spielen einer Rolle geht. Damit steht sie dem Persönlichkeitskonzept des „Selbst“ sehr nahe.
- Die Dramaturgie reduziert die Lebenswirklichkeit stark auf den kulturellen Bereich. Politische und soziale Aspekte werden kaum berücksichtigt. Außerdem wird die Lebenswirklichkeit sehr stark verfremdet. Das birgt die Gefahr der Realitätsferne des Unterrichts.
- Die Dramaturgische Didaktik hat einen Bildungsbegriff, der die Beziehung zwischen Mensch und Welt in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt. Die Beziehung ist einseitig manipulativ und basiert nicht auf Wechselwirkung und Gleichrangigkeit.
- Der Lernbegriff ist verstärkt auf Spannung und Spaß ausgerichtet. Die Gefahr von Manipulation auf der einen und Verfremdung auf der anderen Seite ist nicht auszuschließen.

6.2.5 Lerneffizienz-Didaktik

„Es gibt systematisches (Ziellernen, strukturiertes Lernen) und systemisches Lernen (Erfahrungslernen, prozeßorientiertes Lernen). Beide Arten von Lernen stehen in Dialektik zueinander: kein Lernen ohne Prozeß (Erlebnis) und ohne Produkt (Ergebnis)“ (Heitkämper ebenda, S.397). Beide Ansätze werden in der Lerneffizienz-Didaktik unter Effizienzgesichtspunkten betrachtet. Kennzeichen des effizienten Lernprozesses sind nach Heitkämper „Erlebnisintensität, multum sed non multa, Erlebniskonzentration, prozessuale Steuerung. Ein effizientes Lernprodukt hat die didaktischen Elemente: strategische Zielorientierung, Ergebniskonzentration, Zielhierarchie, optimales Kosten-Nutzen-Verhältnis, evaluierter Lernprozeßabschluß“ (Heitkämper ebenda, S.399). Die didaktischen Konzeptionen dieser Richtung sind so vielfältig wie unterschiedlich. Sie reichen vom traditionellen Frontalunterricht über die kybernetische Redundanztheorie des Felix von Cube (v. Cube 1982, S.103ff.), die auf „eine größtmögliche Wirksamkeit und Rationalisierung des Lernprozesses“ (Heitkämper ebenda, S.414) ausgerichtet ist, bis zum „pars pro toto“ (Heitkämper ebenda, S.449) der exemplarischen Didaktik (Klafki, Gerner, Wagenschein, Derbolav, Spranger, Flitner), die „zugleich anschaulich und allgemeingültig lernen“ als Zielvorstellung hatte und in der genetischen Didaktik Martin Wagenscheins eine besonders interessante Variante (hierzu unten mehr) erfuhr, bis zu den Ansätzen Montessoris, „die selbsttätiges Lernen des Lernens“ und „Tätige Meditation (Eindringen in die Sachgesetzmäßigkeiten, Informationen, Lernen der Polarisierung der Aufmerksamkeit)“ (Heitkämper ebenda, S.459) als ihr pädagogisches Credo propagierte bis zur Didaktik Freinets, der mit seinem Ansatz erreichen wollte, dass junge Menschen sich „konstruktive Lebenstechniken aneignen“ und „von Lebensersatztechniken zurückerzogen“ werden. Sein Ziel bestand in der Förderung der Kreativität durch Freie Arbeit und Freien Ausdruck (vergl. auch hierzu Heitkämper ebenda, S.462; vergl. Freinet 1981), damit der Schüler das Leben erfolgreich bestehen kann. Allen hier genannten Ansätzen ging es vor allem darum, den Erfolg des jeweils formulierten Ziels sicherzustellen. Während Wagenschein mit seinem genetischen Ansatz im naturwissenschaftlichen Bereich das Ziel hatte, die Schüler das Werden einer physikalischen oder mathematischen Erkenntnis nacherleben zu lassen, „Wagenscheins Didaktik beginnt mit „Ursprünglicher Welterfahrung“...Zentral ist ihm der Ausgangspunkt aus nichtwissenschaftlicher Lebenswelt, um durch Physik an diese Stelle eine wissenschaftliche Lebenswelt zu setzen“ (Heitkämper ebenda, S.453, Wagenschein 1970), ging es Montessori um die Entwicklung von Materialien zum selbsttätigen Entdecken und Erfahren der Welt und Freinet um das erfolgreiche Bewältigen des Lebens. Wie oben erwähnt nimmt die exemplarische Didaktik eine besondere Rolle innerhalb der Lerneffizienzdidaktik ein. In diesem Ansatz geht es vor allem darum, Unterrichtsthemen so auszuwählen, dass sie für eine allgemeine Regel stehen (Heitkämper ebenda, S.449). Dieser Ansatz hat bereits eine lange Tradition: von dem pars pro toto in der Didactica magna von Comenius, über die exemplarischen Erfahrungen von Rousseaus Emile, über Pestalozzis Elementarisierungsmethode, über Fröbel,

Montessori bis zu modernen Ansätzen von Wagenschein und Klafki (Heitkämper ebenda, S.450). Das Besondere an diesem didaktischen Ansatz ist: Er ist interessant, motivierend, prägnant, vertiefend, vermittelt lebensbedeutsame Inhalte, ermöglicht Übersicht in der Stofffülle und grundlegende Lernprozesse (vergl. Heitkämper ebenda, S.450/451). In Martin Wagenscheins genetischer Didaktik, die eine spezielle Ausprägung des exemplarischen Ansatzes ist, wird der „Nachvollzug des Entstehungszusammenhanges des Denkens über ein Phänomen und damit die Verständlichkeit seiner Gesetzmäßigkeiten...“ (Heitkämper ebenda, S.453) und „... die Entsprechung des Lehrens mit der Frage- und Verständnisebene der Lernenden“ (Heitkämper ebenda, S.453) dargelegt. „Das Erfahren und Nacherleben von Gegenständen, von Theorien, von Wissensinhalten und Konstrukten aus ihren eigenen (naiven) Fragestellungen heraus läßt die Schüler die Logiken miterleben, die inneren Gesetzmäßigkeiten nachvollziehen...er will das Staunen, das unbedingt richtige aber kindverständliche physikalische Erklären, die Ermutigung des Forschertriebes und nicht die naturwissenschaftliche Struktur an den Anfang setzen“ (Heitkämper ebenda, S.453). Dieser Ansatz erweckt das Staunen und die Neugier bei den Schülern, das naturwissenschaftliche Verständnis entwickelt sich zum allgemeinen Verständnis der Lebenswelt. Insbesondere sein Ansatz der „Ursprünglichen Welterfahrung“ erscheint nach Heitkämper für den Grundschulbereich besonders sinnvoll (Heitkämper ebenda, S.455, Wagenschein 1999).

Vor dem Hintergrund der integrativen Perspektive lässt sich Folgendes festhalten:

- Die Lerneffizienzdidaktik reduziert den Begriff der Lebenswirklichkeit sehr stark auf den Bereich der wissenschaftlichen Erkenntnisse.
- Die Lerneffizienzdidaktik basiert auf einer stark kognitiv orientierten Persönlichkeitstheorie (Kognitive Theorien).
- Lebenswirklichkeit ist in der exemplarischen Didaktik weitgehend auf Naturphänomene reduziert. Ganz besonders stark ist dies bei der genetischen Didaktik Wagenscheins der Fall.
- Der Bildungsbegriff ist stark naturwissenschaftlich geprägt. Sowohl bei Klafki in seinem kategorialen Ansatz als auch bei Wagenschein stehen naturwissenschaftliche Ansätze im Vordergrund.
- Das Bewusstseinskonzept ist überwiegend mental orientiert. Lediglich bei Wagenschein kommen in den Begriffen „Staunen“ und „Ursprüngliches Verstehen“ nicht-mentale Bewusstseins Elemente hinzu.
- Lehren und Lernen werden in der Lerneffizienzdidaktik sehr stark vom Erfolg oder vom Ergebnis her formuliert und weniger vom Prozess. Kreative und soziale Lernprozesse werden vernachlässigt.

6.2.6 Phantasie- und Kreativitätsdidaktik

In diesem Ansatz sind eine Fülle verschiedenster Ausprägungen vorhanden, die sich mit der Innenwelt des Menschen befassen: „das Vorgestellte, die intelligible Welt, die Gedanken und die Imagination, die Konstruktion von Innenbildern; eine innere Spra-

che...; die lebhaften Innensinne (Rudolf Steiner), die die Intuition des Menschen sicher machen....die vielen Schichten des Unterbewußten und Unbewußten ...“(Heitkämper ebenda, S.505). Zu diesem Ansatz gehören Konzeptionen wie die Phantastik, in der es um den pädagogischen Einsatz von Sagen, Märchen, Fabeln und anderen phantastischen Erzählungen geht, die bei allen Völkern der Welt eine bedeutsame Rolle spielen. „In der europäischen Pädagogik weist Comenius in seiner *Didactica Magna* (1632, 1657 erschienen) auf die Satiriker, aber auch auf Plato, Jesus, Cicero, Augustinus, die in Gleichnissen, Fabeln, Rätseln den Geist der Schüler ansprachen“ (Heitkämper ebenda, S.508; vergl. auch Hausmann ebenda, S.154f.). Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Märchendidaktik, die eine wichtige Basis durch die Sammlung der Brüder Grimm und durch Andersens Märchen bekam. Auch die Heldensagen, Utopien, schließlich die Sciencefiction-Erzählungen spielten und spielen teilweise noch eine bedeutende Rolle in der Pädagogik (vergl. Heitkämper ebenda, S.508). Ziele dieser Ansätze waren „das Kennenlernen des mythischen Grundes der Menschheit ... Phantasieanregung und Reflexion alternativer Lösungen für Lebenssituationen...“ (Heitkämper ebenda, S.509). Zur Kreativitätsdidaktik gehören auch die „Kunst lebendig-faszinierenden Erzählens“ (Heitkämper ebenda, S.512ff.), der inzwischen sehr verbreitete Ansatz der Phantasiereisen (vergl. Heitkämper ebenda, S.517ff.) mit vielfältigen Einsatzmöglichkeiten, deren Ziele „entspanntes Lernen, Intuitionsschulung, bildreiches Assoziieren, Phantasie-Entwicklung waren“ (Heitkämper a.a.O., S.518), die Imaginationsdidaktik, in der die „bildliche Vorstellungskraft“ und die „kreative Phantasie“ (Heitkämper, ebenda, S. 522; vergl. auch Ammann 1978), die Intuitionsdidaktik, in der es um die Förderung der Intuition geht. „Sie ist ein „ahnendes Erfassen“, (Gebhardt 1994, S.396) das vorschauende und nacherlebende Einfühlen...“(Heitkämper ebenda, S.525). Die Bedeutung gerade dieses Ansatzes für das Lehren und Lernen wird von Heitkämper deutlich formuliert: „Die moderne Gehirnforschung mit der (vereinfachten) Vorstellung der rechten Gehirn-Hemisphäre und der Verbindung zum limbischen System, aber auch die Kreativitäts-, die nonverbale Kommunikations-, die Sprach- und Spielforschung, die humanistische Pädagogik, die Transaktionsanalyse, alle Beratungsmethodiken weisen die pädagogische Schulung der Intuition als Voraussetzung und Bereicherung des Denkens und des Lernens nach“ (Heitkämper ebenda, S.526). Zu erwähnen sind an dieser Stelle noch die Ansätze des Improvisierens (vergl. Heitkämper ebenda, S.530ff.) und die des kreativen Erfindens (Heuristik).

Betrachten wir nun die genannten didaktischen Ansätze vor dem Hintergrund der oben formulierten integrativen Kriterien, so lässt sich Folgendes feststellen:

- Die Phantasie- und Kreativitätsdidaktik betont aufnehmende Paradigma der Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit.
- Das Konzept der Lebenswirklichkeit ist reduziert auf die Innenwelt.
- Die Phantasie- und Kreativitätsdidaktik betont die kreativen und unbewussten Aspekte der Persönlichkeit
- Der Bildungsbegriff ist bei diesen didaktischen Ansätzen teilweise neuhumanistisch geprägt, da die Autoren die emotionale und kreative Seite sehr betonen.

- Der Bewusstseinsansatz ist sehr auf den intuitiven, magisch-mythischen Bereich reduziert.
- Das Lehren und Lernen ist auf kreative Fähigkeiten fokussiert.

6.2.7 Meditative und integrative Didaktik

Die Meditative Didaktik versucht einen Beitrag zur Stressbewältigung im schulischen Unterricht zu leisten. Sie dient somit als Gegenpol zur konzentrierten und angespannten Arbeit und bietet eine Fülle von Methoden, um das Lernen in der Schule in ein „Gleichgewicht von Anstrengung und Ruhe“ (Heitkämper ebenda, S.575) zu bringen und damit der wörtlichen Bedeutung von Schule (Muße) mehr Geltung zu verschaffen als dies gemeinhin der Fall ist. „Zu allen Zeiten gehörte zum Lernen die Einsamkeit (vergl. die Klosterschulen des Mittelalters), zur Kreativität die Ruhe (vergl. die naturwissenschaftliche Labor-Situation), zum Ideen–Reichtum die schöpferische Pause, zum Lernen von der Natur das Atemholen (vergl. die Naturfreundebewegung), zur Kunstdidaktik das Abstandnehmen vom Kunstwerk, zur Musikdidaktik das Hören und Lauschen, zur Religionslehre das Zurruhekommen und Betenlernen“ (Heitkämper ebenda, S.575). Zu diesem Ansatz gehören eine Vielzahl von didaktischen Konzeptionen wie u.a. die Entspannungsdidaktik mit reichhaltigen methodischen Ansätzen (autogenes Training, Feldenkrais, Yoga, Meditatives Tanzen usw.) (vergl. auch Bergk 1984; vergl. auch Boden 1988), die Stilledidaktik, die sich die Verstärkung von innerer Kraft, Kreativität und Konzentration zum Ziel setzt (vergl. Heitkämper, ebenda, S.590ff.; vergl. auch Schmidt-Callsen 1987), suggestive Ansätze(Hypnotik, Suggestopädik (Erickson 1978, S.335), denen es um die Verstärkung der Lernkapazitäten durch die Erweiterung des Bewusstseins geht (Phantasie-reisen, Mentalentspannung mit Musik und Texten) (Heitkämper ebenda S.606 ff.; vergl. auch Wagner 1995). Unbewusstes soll ins Bewusstsein gehoben und für Lernprozesse nutzbar gemacht werden. Dies könnte eine Erweiterung des menschlichen Lernpotentials mit sich bringen (vergl. Heitkämper ebenda, S.613). Ein weiterer Ansatz dieser didaktischen Richtung ist die biografisch orientierte Didaktik, die den menschlichen Lebenslauf als Ausgangspunkt eines Lernprozesses nimmt. Dabei geht es einerseits um die Fremdbiografie, die besonders in sogenannten Vorbild-Biografien Identifikationsmodelle für Schüler bieten kann, und um autobiografische Arbeit, die bei der Reflexion und Entwicklung der eigenen Persönlichkeit helfen kann (vergl. Heitkämper, S. 632). Ein wichtiger Bereich ist die Ethikdidaktik, in der es um eine undogmatische Sinnorientierung und eine Diskussion von Werten geht (vergl. Heitkämper ebenda, S.640 f.). Eng mit dem ethischen Ansatz sind auch die Friedensdidaktik und die ökologische Didaktik verbunden. Sie sind spezielle Ausprägungen einer universellen Ethik. In der Friedensdidaktik geht es dabei primär um das Verhältnis zwischen Mensch und Mitmensch. Konflikterziehung, Gewaltsensibilisierung, Verständigungsbereitschaft sind die zentralen Ziele dieses Ansatzes. Der ökologischen Didaktik geht es um das Verhältnis zwischen Mensch und Natur. Ziele sind die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Natur und eines Verhaltens, das die

natürliche Umwelt nicht schädigt (vergl. Heitkämper ebenda, S.649). Neuere Forschungen zum Thema Nachhaltigkeit müssen in die Debatte einbezogen werden (vergl. hierzu Kaufmann-Hayoz et al. ebenda, S.68/69).

Im Begriff der `Integrativen Didaktik` fasst Heitkämper „wichtige heutige pädagogische Ansätze wie die Humanistische Pädagogik (Rogers, Fatzer), die integrale Agogik (Brown, Petzold), sowie die Didaktiken der Philosophie, Theologie, Friedenswissenschaft, Ökologie...“ (Heitkämper ebenda, S.575) zusammen, ohne näher auf deren Konzeptionen einzugehen. An dieser Stelle bleibt festzuhalten, dass der in diesen Konzepten formulierte Begriff „integrativ“ nicht mit dem in dieser Arbeit entwickelten erheblich umfassenderen und komplexeren Begriff der integrativen Lehr- und Lernkonzeption identisch ist.

Ein besonders interessanter Ansatz dieser Richtung liegt in der sogenannten kosmischen Erziehung, die vor allem von Maria Montessori propagiert wurde. Ziel dieses didaktischen Konzepts ist „die Integration aller Bildungsbemühungen in einem einheitlichen, universalen Lehrplan, dessen fundamentales Bildungsprinzip und oberste Leitidee `die Wechselbeziehung aller Dinge und Ihre Zentrierung in dem kosmischen Plan` darstellt und ,der den Verstand und das Gewissen aller Menschen in Harmonie vereinigen kann“ (Klein-Landeck 1998, S. 4, in: Heitkämper ebenda, S.653; vergl. auch Montessori 1998). „Erziehung zur Verantwortung, zu Solidarität, zum ökologischen Dienst an der Erde, zum vernetzten Denken“ (Heitkämper ebenda, S.654) soll bei Montessori und auch bei Fröbel mittels spezieller Materialien (Ball als kosmisches Symbol bei Fröbel oder Geologie-Baukasten bei Montessori) und besonderer methodischer Ansätze („Erzeugung von Verantwortungsbewußtsein durch Betroffenheit“ „Weckung von Naturliebe mit Kopf, Herz und Hand“ , „originale Begegnung mit der Natur“, „Orientierung auf eine phantasievolle, utopische Gestaltung der Zukunft“, „Arbeit an einem spirituellen Leben“ (Heitkämper ebenda, S. 656) entwickelt werden. Ein weiterer Ansatz ist das fernöstliche `Tao des Lernens`, dessen Ziel das vertiefte Lernen mit Gelassenheit und Angstfreiheit ist, und das bewusst machen will, dass unser menschliches Wissen endlich ist (vergl. Heitkämper, S. 663f., vergl. auch Watts, 1978).

Betrachtet man nun diese Ansätze vor dem Hintergrund integrativen Lehrens und Lernens im von mir oben formulierten Sinne, so lässt sich Folgendes festhalten:

- In der meditativen und integrativen Didaktik wird ein ausgewogenes Verhältnis von Mensch und Lebenswelt angestrebt.
- Der Begriff der Lebenswirklichkeit ist sehr breit angelegt. Er umfasst sowohl den Bereich der Natur als auch den politisch-kulturellen Bereich.
- Auch das Bewusstseinskonzept ist umfassender als bei vielen bisher dargelegten Ansätzen. Neben mentalen Fähigkeiten sollen auch unbewusste Inhalte durch meditative Verfahren einbezogen werden.
- Der Bildungsansatz thematisiert vor allem die Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit. Wissenschaftsorientierte und gesellschaftsbezogene Ansätze sind hier nicht vorhanden. Ein Bezug zum Neuhumanismus und zur Reformpädagogik ist ebenfalls sichtbar.

- Das Persönlichkeitsmodell dieser Ansätze ist stark psychodynamisch orientiert.
- Das Lehren und Lernen ist sowohl auf kognitive als auf emotionale und kreative Fähigkeiten bezogen.

6.2.8 Mediendidaktik

Medien sind ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Lehrtätigkeit. Sie sind die Übermittler der Informationen, die dem Schüler nahe gebracht werden sollen. Lehren ist deshalb auch immer ein Prozess der Vermittlung. Ohne diese Vermittlung durch ein Medium wäre Lernen nur sehr eingeschränkt möglich. Das Spektrum der Medien ist vielfältig. Es beginnt beim Urmedium Person und reicht bis zu den aktuellen elektronischen Medien. Heitkämper unterscheidet fünf Medienarten: „das personale Medium (der Lehrer, der Schüler, der Erwachsene, der Meister), das naturhafte Medium (die Kreide, die Tafel, das Papier-Medium: das Heft, das Buch), das technisch-elektrische Medium (fixierend: das Foto, der Tageslichtschreiber; „laufend“: der Film, der Recorder), das elektronische Medium (das Fernsehen, das Video, der Taschenrechner), das interaktiv-elektronische Medium (der Computer, der Multimedia-Verbund)“ (Heitkämper ebenda, S.667). Angesichts der vielfältigen Möglichkeiten der „Vermittlung“ ist es die zentrale Aufgabe der Lehrenden, sorgfältig zu reflektieren, welches Medium sie in welcher Lernsituation einsetzen. Darüber hinaus muss aber auch von der Mediendidaktik insgesamt die Tatsache beachtet werden, dass viele der elektronischen Medien, vor allem der Computer, auch außerhalb des schulischen Unterrichts von jungen Menschen in vielfältiger Weise genutzt werden, was wiederum Folgen für den Lehr- und Lernprozess hat. Wichtig ist auch zu vermeiden, sich unreflektiert einer technischen Entwicklung anzupassen, ohne zu prüfen, welchen Konzepten des Verhältnisses von Mensch und Lebenswirklichkeit, welchem Persönlichkeitsbegriff, welcher Vorstellung von Wirklichkeit und vor allem welchem Bildungskonzept man sich verpflichtet fühlt. Geschieht dies nicht in aller Sorgfalt, besteht die Gefahr des „Verschwindens der Wirklichkeit“, wie es der Medienkritiker Jerry Mander einmal pointiert formulierte (vergl. Mander 1979). Bedeutsam scheint mir auch zu reflektieren, dass Medien die Möglichkeiten eigener Erfahrungen einschränken und die Fremdbestimmtheit erhöhen können. Heitkämper weist überdies darauf hin: „Das Lernen mit allen Sinnen ist erheblich eingeschränkt. Gleiches gilt für die Beziehungsebene“ (Heitkämper ebenda, S.687).

Betrachtet man nun die zentralen Ziele der Computerdidaktik („eigenständiger Umgang mit dem Computer und seinen Möglichkeiten, Nutzung als Mittel zum selbständigen Lernen, Neugestaltung schulischen Lernens mit dem Computer“ (Heitkämper, ebenda, S.688), die als aktuellste Reaktion der Didaktik auf die technische Entwicklung gelten darf, so lässt sich vor dem Hintergrund eines integrativen Ansatzes Folgendes festhalten:

- Eine zunehmende und totale Mediatisierung im Lernprozess kann dazu beitragen, dass die Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit nur noch in eingeschränkter und indirekter Form möglich ist.
- Insbesondere im Bereich der Computerdidaktik besteht die Gefahr, dass die reale Lebenswirklichkeit durch die virtuelle Welt ersetzt wird.
- Das Persönlichkeitskonzept ist einseitig kognitiv orientiert.
- Das Bewusstseinskonzept betont überwiegend die mentale Ebene.
- Das Bildungskonzept ist primär auf die Vermittlung wissenschaftlicher Ergebnisse ausgerichtet.

6.2.9 Sinnesdidaktik

Die Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit erfolgt über die visuellen, akustischen, taktilen, olfaktorischen, gustatorischen Sinne. Diese Fähigkeit, die Umwelt durch Sinnesorgane wahrzunehmen, ist eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau von Beziehungen zur Lebenswirklichkeit. Dabei ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass alle Sinne zusammenwirken (vergl. Heitkämper ebenda, S.91) und eine ganzheitliche Wahrnehmung der Lebenswirklichkeit erzeugen. „Alle Sinne spielen zusammen, auch wenn er (der Mensch, der Verf.) sich auf einen Sinn konzentriert“ (Heitkämper ebenda, S.91). Die Förderung der Sinne ist deshalb von außerordentlicher Bedeutung für eine Pädagogik, die die Beziehungen zur Lebenswirklichkeit stärken will. Die Konzepte der Sinnesdidaktik verfolgen dabei zunächst das Ziel, die Wahrnehmungsfähigkeit der einzelnen Sinne zu fördern und damit eine präzisere Wirklichkeitserkenntnis zu erzeugen.

Vor dem Hintergrund einer integrativ orientierten Didaktik lässt sich dazu Folgendes feststellen:

- Eine Didaktik der Sinne darf im integrativen Sinne nicht nur aktiv erfassend angelegt sein, sondern muss sich „wahrgebend“ im Sinne einer passiven, meditativen Sinneswahrnehmung auf die Lebenswirklichkeit einlassen. In diesem Sinne sollte eine ganzheitlich aufnehmende statt eine einseitig erfassende Beziehung entwickelt werden.
- Lebenswirklichkeit ist hier prinzipiell alles, was sinnlich erfahrbar ist. Insofern basiert Sinnesdidaktik auf einem breiten Wirklichkeitsbegriff.
- Sinnesdidaktik basiert auf einem kognitiven Persönlichkeitsbegriff
- Das Bewusstseinskonzept dieser Didaktik ist mental geprägt.
- Das Bildungskonzept basiert auf der Beziehung von Mensch und Welt.

6.3 Merkmale einer integrativen Didaktik

Die Analyse obiger didaktischer Ansätze hat gezeigt, dass keiner der hier aufgeführten Ansätze den Anforderungen einer integrativen Didaktik genügt. Einige stehen ihm näher, andere ferner. Fest steht jedoch: Jede Einseitigkeit auf welcher Ebene auch

immer wird dem integrativen Ansatz nicht gerecht. Werner Sacher hat in seiner „Didaktik der Lernökologie“ „... versucht...Verkürzungen der didaktischen Diskussion zu überwinden...“ (Hallitzky und Seibert 2009, S.230; vergl. auch Sacher 2006) und darauf hingewiesen, dass ein didaktischer Ansatz allein nicht ausreicht, um „sowohl die Analyse und Erforschung als auch die Planung und Gestaltung des Unterrichts (zu, der Verf.) fundieren“ (Hallitzky/ Seibert ebenda, S.230).

Es erscheint deshalb notwendig, die verschiedenen Ansätze unter einem Dach, dem integrativen Konzept, zusammenzuführen:

- Integrative Didaktik benötigt eine starke Handlungsorientierung. Die Erfordernisse der Lebenswirklichkeit müssen angepackt und letztlich gelöst werden. Ohne diesen Ansatz wäre jedes Leben, jede Pädagogik, jedes Lehren und Lernen zum Scheitern verurteilt.
- Integrative Didaktik benötigt überdies auch eine Erlebnisorientierung mit der Möglichkeit, die Wirklichkeit (Natur, Mitmensch, Kunst) intensiv zu erleben, um Empathie entwickeln zu können.
- Integrative Didaktik benötigt eine starke kommunikative Orientierung. Vor allem die auf Verständigung, Achtung und Respekt vor dem Andern angelegte Dialogik Bubers muss ein wichtiger Bestandteil einer integrativen Didaktik sein.
- Unterricht unterliegt immer auch einer Dramaturgie, ist immer auch eine Inszenierung. Insofern wird Wirklichkeit und die Beziehung zu ihr immer ein wenig verfremdet. Aus integrativer Sicht darf die Verfremdung aber nicht zu einer einseitigen Manipulation der Wirklichkeit führen, sondern sie muss dazu beitragen, dass die Wirklichkeit ihr wahres Gesicht, ihre wahre Natur besser zeigen kann.
- Unterricht muss auch über effiziente Methoden verfügen, das heißt die Inhalte müssen so vermittelt werden, dass der Schüler sie wirklich geistig durchdringt. Die genetische Methode Wagenscheins erscheint mir vor dem integrativen Horizont die angemessenste zu sein, da sie es den Schülern ermöglicht, in einem vorsichtigen, fragenden und respektvollen Prozess vom ursprünglichen Verstehen zum exakten Denken vorzudringen und damit mehrere Stadien des geistigen Prozesses zu durchlaufen, vom magischen Staunen und archaischen Ahnen bis zum mentalen Erkennen.
- Eine integrative Didaktik muss Elemente von Imagination, Intuition und Phantasie enthalten, da solche Methoden ein verständigungsorientiertes Potential hinsichtlich der Wirklichkeitsbeziehung des Menschen enthält. Außerdem werden auch hier verschiedene Bewusstseinsschichten des Menschen aktiviert.
- Gleichgewicht von Anspannung und Entspannung, von Aktivität und Ruhe, Tun und Lassen sind wichtige Elemente eines integrativen Unterrichts. Das pausenlose, angespannte und stressbehaftete Lernen lässt nicht den Raum für Lernen mit Verantwortung, Empathie und Rücksichtnahme.
- Medien spielen in einer integrativen Didaktik wie in jeder Didaktik eine wichtige Rolle. Entscheidend ist jedoch immer die Frage, ob sie die Beziehung zur

Wirklichkeit stärken oder ob sie dazu beitragen, den Kontakt zur Wirklichkeit zu verlieren. Wichtig ist auch die Frage, ob ein Medium Raum für eigene Phantasie und Kreativität lässt, oder welche Lernprozesse stattfinden und welche Lernziele erreicht werden sollen. In einer integrativen Didaktik haben daher alle Medien einen Stellenwert. Sie werden aber immer unter dem Gesichtspunkt betrachtet, was sie für den aktuellen Lernvorgang leisten.

- Die Förderung der Sinne, die sich die Sinnesdidaktik zum Ziel gesetzt hat, ist für eine integrative Didaktik von besonderem Wert: Sie minimiert die Gefahr der Fremdbestimmung durch Medien und bildet ein Gegengewicht gegen Manipulation. Die hier skizzierten methodisch-didaktischen Konzepte eröffnen eine Vielzahl von Möglichkeiten der Reaktion auf die Fülle von Herausforderungen durch die Lebenswirklichkeit. Diese Möglichkeiten einer integrativen Antwort nenne ich in Anlehnung an Hentig „Bewährung“. Integratives Lernen und Lehren ist also die Ausgewogenheit von Herausforderung und Bewährung.

7. Skizze eines integrativen Lehrplans

7.1 Einleitung und Fragestellung

Bevor ich in die Skizze eines integrativen Lehrplans einsteige, möchte ich an dieser Stelle kurz eine begriffliche Abgrenzung der teilweise synonym verwendeten Begriffe Lehrplan, Bildungsplan, Curriculum und Richtlinien vornehmen, um klarzustellen, welche Ansprüche und Erwartungen an das Konzept gestellt werden sollen.

Als Lehrpläne (auch Bildungspläne) bezeichnet man nach Gagel eine „schriftliche Niederlegung von Bildungsvorstellungen und Lehrinhalten einer Kultur, einer Epoche oder eines Bildungssystems“ (Gagel/ Richter o.J., S. 41). Die Aufgaben eines Lehrplans liegen in erster Linie in der Festlegung von Lehrinhalten. „Mit Lehrplan wird die Zusammenstellung von Erziehungszielen, Lehrinhalten und Lehrmethoden bezeichnet, die für eine bestimmte Schulart, für verschiedene Fächer und Jahrgangsstufen gelten“ (Neuhaus-Siemon 2005, S. 349). Demgegenüber sind Richtlinien offener und gewähren mehr Gestaltungsspielraum.

Als Curriculum wird allgemein ein Gesamtsystem von Unterrichtsinhalten, Unterrichtsmethoden und Unterrichtsmaterialien verstanden (vergl. Gagel ebenda, S.41f.). Es dokumentiert einen geplanten, streng legitimierten, effizienten und transparenten Entscheidungsprozess (vergl. Gagel/Richter ebenda, S.42). Kennzeichnend für ein Curriculum sind u.a. eine Hierarchie der Lernziele oder die Formulierung von sogenannten Schlüsselproblemen (vergl. Robinsohn, Blankertz, Flehsig). Kritik an der Curriculumsdiskussion übt Reich. Sie weist darauf hin, dass neuere didaktische Entwicklungen und spezielle Ansätze nicht berücksichtigt wurden (Reich 2012, vergl. auch hierzu: Neuhaus-Siemon ebenda, S.349 ff.).

Für die hier anstehende Aufgabe erscheint mir ein Curriculum zu umfassend und zu starr für eine Skizze. Richtlinien dagegen könnten zu wenig konturiert und unverbindlich erscheinen. Deshalb erscheint mir der Begriff des Lehrplans am besten für das

hier anstehende Vorhaben geeignet. Allerdings ist diese Skizze durch die bisherige Arbeit vorbereitet und legitimiert, sodass hier in gewissem Sinne ein transparenter Entscheidungsprozess im Sinne eines Curriculums vorliegt. Allerdings wird auf eine Lernzielhierarchisierung und ein System von konsistenten Methoden und Unterrichtsmaterialien verzichtet (vergl. hierzu: Hameyer et al. 1983; Tenorth/Tippelt 2007).

Im Folgenden sollen in Kürze bedeutende Lehrplantheorien vor dem Hintergrund integrativen Lehrens und Lernens untersucht und daran anschließend Merkmale eines integrativen Lehrplans formuliert werden. Sodann wird eine Skizze eines integrativen Lehrplans entworfen.

7.2 Lehrplantheorien

Lehrplantheorien befassen sich mit einer Vielzahl von Aspekten. Sie enthalten historische, systematische und vergleichende Perspektiven, Kriterien für die Auswahl der Unterrichtsinhalte (Neuhaus-Siemon ebenda, S.350), Begründung und Legitimation, Bedingungsfaktoren und Gestaltungsprinzipien, Grundmuster des Prozesses staatlicher Lehrplanerstellung, Verfahren der Lehrplanimplementation, das Rezeptionsverhalten der Lehrkräfte und Wirkungen auf die Schüler (Neuhaus-Siemon ebenda, S.350). Der Ursprung der heutigen Lehrplantheorien liegt in dem antiken „Fächerkanon der septem artes liberales, die bis zur Reformation die Bildungslandschaft Europas prägen“ (Gonschorek/ Schneider 2010, S.91). Diese sieben Fächer (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) waren im Lehrplan linear angeordnet, das heißt, sie mussten von den Schülern der Reihe nach durchlaufen werden (vergl. Gonschorek/Schneider ebenda, S.91; vergl. auch Konrad 2007, S.21).

Dieser Kanon wurde nach der Reformation sukzessive offener und passte sich zunehmend den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen an. Infolgedessen wurden naturwissenschaftliche, wirtschaftliche und handwerkliche Fähigkeiten in die Lehrpläne aufgenommen (vergl. Gonschorek/Schneider ebenda, S. 91). Das Nacheinander der Lerninhalte wird zu einem Nebeneinander vieler Fächer mit dem Ziel der Allgemeinbildung (Gonschorek/Schneider ebenda, S.91). „Comenius Utopie der Welterkenntnis für alle – „omnes omnia omnino“ (vergl. Dolch 1965) – verlangt eine Umstrukturierung des schulischen Unterrichts: Inhalte werden in „konzentrischen Kreisen“ im Laufe der Schulzeit wiederholend vertieft“ (Gonschorek/Schneider ebenda, S.91/92). Daraus entwickelte sich in der Aufklärungsepoche das Unterrichten in jahrgangsorientierten Klassenstufen. Schließlich „...beginnt die Diskussion um die anthropologischen und entwicklungspsychologischen Bedingungen von Schule (Rousseau, Pestalozzi, Herbart)“ (Gonschorek/Schneider ebenda, S.92).

7.2.1 Lehrplantheorien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Die geisteswissenschaftliche Lehrplantheorie ist vor allem von Weniger (vergl. Weniger, 1926) entwickelt worden (vergl. Brinkmann 1987). Seine zentralen Postulate zur Theorie des Lehrplans waren:

- Lehrpläne sind immer historisch bedingt (Neuhaus-Siemon ebenda, S.357).
- Lehrpläne sind immer Ergebnis eines komplexen gesellschaftlichen Diskurses. Weniger spricht vom „Ergebnis des Kampfes gesellschaftlicher Mächte wie Kirche, Staat, Gesellschaft, Gewerkschaft, Wirtschaft, Politik (...)“ (Neuhaus-Siemon ebenda, S.350/351).

Er hat als erster in der Geschichte der Pädagogik die Inhalte des Lernens in einen wissenschaftlichen Begründungszusammenhang gestellt und damit die Abkehr von der einseitig normativen Entscheidung hinsichtlich schulischer Inhalte vollzogen (vergl. Neuhaus-Siemon ebenda, S.351).

Blankertz unterzog dann diesen Ansatz einer grundsätzlichen Kritik. Seiner Ansicht nach führte die hermeneutische Methode Wenigers zu einer traditionalistischen Lehrplantheorie, weil sie nur das jeweils Bestehende analysieren konnte. Eine zukunftsorientierte Perspektive konnte seiner Ansicht nach somit nicht entstehen (vergl. Blankertz 1969, S.135; vergl. auch Neuhaus-Siemon ebenda, S.351).

Vor dem Hintergrund des integrativen Konzepts ist wichtig festzuhalten, dass Weniger und die geisteswissenschaftliche Pädagogik als erste auf den historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang von schulischen Lehrplänen hingewiesen haben (vergl. auch Benner 2011)

7.2.2 Die Curriculumtheorie Robinsohns

In den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die bereits vorhandene Kritik an der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie von Robinsohn aufgenommen (Robinsohn 1967). Auf dieser Basis entwickelten dann vor allem er und andere das Konzept des Curriculums. Im Unterschied zu den geisteswissenschaftlichen Theorien wollte sich Robinsohn nicht mit der hermeneutischen Analyse bestehender Konzepte zufrieden geben. Sein Ansatz war ausgerichtet auf die Untersuchung gesellschaftlicher Verhältnisse zur Gewinnung von möglichst präzisen Lehr- und Lernzielen.

„Robinsohns Ziel war es, in Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Entscheidungen über die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts einer rationalen Analyse zugänglich zu machen“ (Neuhaus-Siemon ebenda, S.351). Damit wollten Robinsohn und andere Vertreter dieses Ansatzes erreichen, dass Curricula einem kontrollierten wissenschaftlichen Verfahren unterworfen wurden. Das Curriculum sollte mittels eines systematischen Verfahrens einer Revision unterzogen werden können (vergl. Robinsohn 1967, S.20). Das Verfahren sollte dazu beitragen, traditionalistische Verkrustungen aufzulösen und den Blick auf die Zukunft zu richten (Neuhaus-Siemon ebenda, S. 352). Diese Theorie war von Beginn an erheblicher

Kritik ausgesetzt. Die zentralen Punkte waren dabei: „die Abkopplung der Inhaltsproblematik von der Didaktik und Pädagogik....die Verdinglichung des Subjekts des Schülers... die Gefahr einer zusätzlichen Gängelung von Lehrern und Schülern, die naive Wissenschaftsgläubigkeit des Ansatzes....“ (Müller 2009, S.90). Dennoch hatte Robinsohns Theorie in den darauffolgenden Jahrzehnten erhebliche Folgen für die öffentlichen Lehrpläne. Das führte zu einer starken Fremdbestimmung von Lehren und Lernen, insbesondere durch das Element der permanenten Kontrolle. Nach der Pisa-Studie 2001 wurde die Fremdbestimmung von Schule und Unterricht noch weiter verstärkt. Die strikte Kompetenzorientierung der heutigen Bildungspläne macht dies deutlich. „Lernen in der Schule hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen zu ermöglichen“ (Bildungspläne für die Grundschule Hamburg, 2012). Dieser kompetenzorientierte Ansatz hat sich inzwischen in der überwiegenden Mehrzahl der Bundesländer durchgesetzt (vergl. hierzu Bildungspläne für die Bundesländer, 2012). „Der lernzielorientierte Ansatz ist das erste didaktische Modell, welches das Lernziel in den Mittelpunkt der Betrachtung stellt, ihm höchste Priorität einräumt und didaktisches Handeln voll und ganz an ihm ausrichtet. Andere didaktische Modelle setzen ihre Prioritäten anders:

Die bildungstheoretische Didaktik in der ursprünglichen Form spricht vom ‚*Primat der Didaktik*‘ und stellt die Inhaltsaspekte in den Vordergrund.

In der lerntheoretischen Didaktik vertritt man die Auffassung von der *Interdependenz aller didaktischen Entscheidungen*, also der gegenseitigen Abhängigkeit.

Die informationstheoretische Didaktik will vorgegebene Ziele erfüllt sehen, ohne sich über die Lernzieldimensionen bewusst zu werden.

Die kommunikative Didaktik sieht die Kommunikation und Interaktion und damit den sozialen Aspekt als zentrales Moment“ (Infotext Curriculumtheorie, 2012). Eine integrative Didaktik muss vor allem auf die Ausgewogenheit von Selbst- und Fremdbestimmung achten, die zentrale Rolle der inhaltlichen Diskussion beachten und eine gleichmäßige Berücksichtigung aller wichtigen didaktischen Positionen gewährleisten.

7.2.3 Neuere Forschungen im Bereich der Lehrplantheorie

Robinsohns behavioristisches Curriculum-Modell hat sich in seiner Gänze nicht durchgesetzt. Gleichwohl wird in der aktuellen Kompetenzorientierung vieler Bildungspläne der Aspekt der Evaluierung und Kontrolle sehr stark betont. Betrachtet man nunmehr heutige Forschungsansätze, so lässt sich feststellen, dass im Mittelpunkt dieser Konzepte Verfahren und Organisationsformen stehen. Diskurse über Inhalte finden kaum statt. Die Inhaltsfrage wurde erst von Klafki wieder in den Vor-

dergrund des Interesses gestellt. In seiner kritisch-konstruktiven Didaktik, die bildungstheoretischen Leitlinien verpflichtet ist, entwickelt er Kriterien für Inhalte vor dem Hintergrund eines Konsenses über die in einer demokratischen Welt notwendigen Fähigkeiten (vergl. Neuhaus-Siemon ebenda, S.355). Mit Blick auf die Zukunft entwickelt Klafki sogenannte Schlüsselprobleme: Dazu gehören seiner Ansicht nach die Friedensfrage, die Umweltproblematik, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Massenmedien und ihre Wirkung und soziale Ungleichheit (vergl. Klafki 2007, S.41). „Für Klafki geben sie den Rahmen ab für Themen des exemplarischen Lehrens, das damit auch heute noch aktuell ist“ (Neuhaus-Siemon ebenda, S.356). Aus diesen Schlüsselproblemen heraus entwickelt Klafki dann die Schlüsselqualifikationen wie eigenständiges Lernen, ethische Entscheidungsfähigkeit, kreatives Denken (vergl. Klafki 1995, S.41). Neuhaus-Siemon kritisiert Klafkis Ansatz als zu subjektbezogen und formal (Neuhaus-Siemon ebenda S.356). Ausgehend von dieser Kritik haben Böttcher & Hirsch einen Ansatz entwickelt, der auf der Basis von Kernwissen ein sogenanntes Kerncurriculum konstruiert (vergl. Bartnitzky in: Böttcher /Kalb 2002, S. 38 ff.; Böttcher in: Böttcher/Kalb 2002, S.14 ff.). „Ziel des Kerncurriculums ist die Festlegung eines verbindlichen Wissenskanons, um Leistungsergebnisse der Schüler zu steuern“ (Neuhaus-Siemon, ebenda, S.356). Die Unterrichtsergebnisse werden dann „an im Kerncurriculum festgelegten Bildungsstandards orientiert“ (Neuhaus-Siemon ebenda, S.356). Neuhaus – Siemon kritisiert an diesem Ansatz das Fehlen von normativen Fragen nach Kriterien für dieses Wissen. Weiterhin fragt sie zu Recht nach Entscheidungsinstanzen, die den Wissenskanon festlegen (Neuhaus-Siemon ebenda, S.356).

Zusammenfassend kann man zur gegenwärtigen Lehrplandebatte Folgendes feststellen: Sie ist kontrovers. Die zentrale Kontroverse liegt in der Frage: Soll der Lehrplan wissensbasiert oder kompetenzorientiert sein? In den aktuellen Bildungsplänen der Bundesländer ist außer in Bayern und Hessen die Kompetenzorientierung stark betont. „Als Kompetenzen werden alle Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen bezeichnet, die die Schüler am Ende der vorgegebenen zweijährigen Bildungsabschnitte erworben haben müssen und die zusammen die Bildungsstandards bilden“ (Gonschorek/Schneider ebenda, S.109). Zu dieser Kompetenzorientierung gehört auch die Evaluation. Diese findet in den verschiedenen Schulleistungsstudien (TIMSS, PISA, IGLU) statt. An dieser Art der schulischen Steuerung des Unterrichts einschließlich der Überprüfung der Ergebnisse gibt es eine Reihe von kritischen Einwänden: Die mangelnde Berücksichtigung der Gesamtentwicklung des einzelnen Schülers und der Klasse, die zu starke Ausrichtung des Unterrichts auf die Tests und die Vernachlässigung der jeweiligen konkreten Lernprozesse sind zentrale Kritikpunkte der Kritiker (vergl. Gonschorek/Schneider ebenda, S.113). Darüber hinaus führt die sogenannte Output-Orientierung dazu, dass „wesentliche Faktoren, die das Lernen direkt und nachhaltig beeinflussen, wie z.B. die oft mangelnde Ausstattung der Schulen, die Arbeitsbedingungen der Lehrer mit teilweise viel zu großen Klassen oder zu wenig Förderstunden,...), verschwinden hinter der Fassade der zu erreichenden Bildungsstandards, die als alleiniger Maßstab gelten“ (Gonschorek/Schneider ebenda, S. 113). Müller kritisiert vor allem die Verschärfung des „Leis-

tungs- und Selektionsdrucks(...), die Gefahr einer weiteren Marginalisierung der sogenannten Nebenfächer, wie z. B. Musik, Geschichte, Religion, Kunst und Sport(...)“ (Müller ebenda, S. 98). Er fügt ein weiteres wichtiges Argument hinzu: „Durch die Ausrichtung auf nützliche Kompetenzen werde Bildung funktionalistisch-technologisch verkürzt... Das Nichtplanbare, Nichtstandardisierbare und Nichttestbare, das im traditionellen Bildungsverständnis eine wesentliche Rolle spielt, bleibe in diesem Bildungsverständnis unberücksichtigt“ (Müller in Apel/Sacher 2009, S.98). Weiterhin kritisiert Müller „eine problematische Fixierung auf die Ergebnisse von Unterricht... Es interessiert nicht mehr, woran Kompetenzen gelernt wurden und wie sie erworben werden, sondern nur noch, daß sie erreicht wurden“ (Kritisch dazu: Frost 2010; Müller ebenda, S. 99). Auch Gudjons sieht in den kompetenzorientierten Bildungsstandards gravierende negative Folgen für einen inhalts- und prozessorientierten Unterricht (vergl. Gudjons 2006). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Krautz in seiner Streitschrift „Ware Bildung“. Er ist allerdings der Ansicht, dass der Kompetenzbegriff durchaus sinnvoll ist, wenn er nicht einseitig im Sinne der von der OECD „definierten ‚Schlüsselkompetenzen‘ (...)“ (Krautz ebenda, S.129) verwendet wird. Diese (...) „beschreiben ziemlich genau die Arbeitsanforderungen in einem modernen, globalisierten,...Unternehmen“ (Krautz ebenda, S.129) und verkürzen damit das Ziel einer umfassenden allgemeinen Bildung. Ausgehend von der Definition von Kompetenzen als umfassende Kategorie von kognitiven, emotionalen, sozialen und handlungsorientierten Persönlichkeitsmerkmalen, die „nicht nur Wissen und Können, sondern tiefgreifende Persönlichkeitseigenschaften: geistige und seelische Eigenschaften, ganz persönliche Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen“ (Krautz ebenda, S.128) umfassen, kommt Krautz zu dem Schluss, dass nicht der Begriff der Kompetenz grundsätzlich untauglich ist zur Formulierung der Bildungsziele. „Das Problem ist, in welcher Absicht diese Persönlichkeitsbildung geschieht: um den Menschen freizumachen oder um ihn zu funktionalisieren...“ (Krautz, ebenda), wie es nach Krautz Meinung die OECD tut. Für einen integrativen Ansatz gilt Folgendes: Der Kompetenzbegriff ist sinnvoll, weil er im Unterschied zum Qualifikationsbegriff, der sich „nur auf unmittelbar tätigkeitsbezogene Kenntnisse Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt, sich mit einem ganzheitlichen Anspruch auf die ganze Person“ (Henschel in: Herrhausen 2001, S.144) ausrichtet. Wichtig ist dabei nur, welchem Bildungsbegriff er dient. Der Kompetenzbegriff darf also keineswegs isoliert benutzt werden, sondern muss auf den integrativen Bildungsbegriff bezogen werden, wenn er in einen integrativen Lehrplan eingebaut werden soll. Der integrative Bildungsanspruch ist aber normativ orientiert an dem, was die in Kapitel zwei aus den Bereichen der Lebenswirklichkeit formulierten Schlüsselmerkmale postulieren.

7.2.4 Merkmale eines integrativen Lehrplans

- Ein integrativer Lehrplan muss auf einem ausgewogenen Verhältnis von objektiven (Lebenswirklichkeit) und subjektiven Faktoren (Persönlichkeitsmerkmalen) basieren.

- Ein integrativer Lehrplan muss auf einem ausgewogenen Verhältnis von selbstbestimmten und fremdbestimmten schulischen Aktivitäten basieren.
- Ein integrativer Lehrplan muss aktive(Handeln) und passive(Erleben, Erfahren) Elemente vereinigen.
- Ein integrativer Lehrplan muss ganzheitlich im Sinne der Förderung aller Bewusstseinspotentiale sein.
- Ein integrativer Lehrplan muss ganzheitlich im Sinne des Einsatzes aller Sinne sein.
- Ein integrativer Lehrplan muss alle Persönlichkeitspotentiale (emotional, sozial, kognitiv) vereinigen.
- Ein integrativer Lehrplan muss auf einem umfassenden Lernbegriff basieren (erkennen, erfahren, erleben, handeln, meditieren, nachdenken, erinnern, wissen)
- Ein integrativer Lehrplan muss inhalts-, prozess- und kompetenzorientiert sein.
- Ein integrativer Lehrplan muss eine Ausgewogenheit zwischen Herausforderung und Bewährung herstellen.

7.2.5 Skizze eines integrativen Lehrplans

Die nachfolgende Skizze des integrativen Lehrplans orientiert sich teilweise am hessischen Lehrplan (vergl. Rahmenplan hessischer Grundschulen, 2012). In erster Linie wird hier ein Teil der Struktur übernommen und die integrativen Inhalte darin eingearbeitet.

A. Aufgaben einer integrativen Grundschule

Eine Grundschule mit integrativem Lehrplan muss sowohl der Entwicklung einer harmonischen Persönlichkeit (emotional, kreativ, sozial, kognitiv) als auch der Förderung aller Bewusstseinspotentiale (archaisch, magisch, mythisch, mental) dienen. Sie muss einem Bildungsbegriff verpflichtet sein, der nicht ausschließlich an der Erlangung bestimmter standardisierter Kompetenzen orientiert ist, sondern dem Inhalte genauso bedeutsam sind wie die kognitiven, emotionalen und sozialen Prozesse, die den Lernprozess begleiten. Bildung in einer allgemeinbildenden Schule bedeutet außerdem, dass der Bildungsbegriff nicht in erster Linie auf Ausbildung und marktorientierte Verwertung fokussiert sein darf, sondern der umfassenden Bildung aller Potentiale junger Menschen verpflichtet sein muss. Der Unterricht an einer integrativen Grundschule sollte sich nach einem Lehrplan ausrichten, der Schülern Zeit und Raum gibt, ganzheitlich im Sinne der Aktivierung aller geistigen Potentiale, aller Sinne und aller individuellen und lebensweltlichen Perspektiven zu lernen. Die integrative Grundschule muss die Ausgewogenheit zwischen Selbstbestimmung und Fremdbestimmung herstellen. Sie muss ein Ort sein, der den Schülern im Grundschulalter einen Schutzraum bietet vor überzogenem Leistungs- und Verwertungsdruck, ihnen die Freude am Lernen und Leben erhält, auf ihre physische und psychische Gesund-

heit achtet und die Neugierde auf die Lebenswirklichkeit fördert. Eine integrative Grundschule muss frei sein von politischem und gesellschaftlichem Druck. Sie muss in erster Linie dem Kind dienen und darf den Lehrer nicht in seiner pädagogischen Arbeit einschränken oder behindern. Eine integrative Grundschule muss offen sein für alle Lern- und Lehrwege, geschlossene und offene, individuelle und soziale, exemplarische und ganzheitliche, erlebnisorientierte und handlungsorientierte, erfahrungsbezogene und mediale. Die integrative Grundschule verzichtet weitgehend auf einen Fachunterricht im herkömmlichen Sinne. Sie versucht in einem ganzheitlichen Ansatz die Fragestellungen der verschiedenen Fächer in einem integrativen Unterricht zu vereinen. Dabei werden bei Bedarf fachliche Schwerpunkte gesetzt. Der Rahmen des integrativen Ansatzes bleibt in jedem Fall erhalten.

B. Grundsätze eines integrativen Lehrplans der Grundschule

In Anlehnung an das Konzept Hartmut von Hentigs, das er in seinem Werk „Schule neu denken“ (Hentig v. 2005) entwickelt hat und in „Bewährung“ (Hentig v. 2006) fortgesetzt hat, habe ich nachfolgende allgemeine Grundsätze eingefügt, weil sie dem integrativen Ansatz einen fruchtbaren Impuls liefern. Sie beschreiben die subjektive Seite der Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit. Ergänzt werden muss jedoch aus integrativer Perspektive die objektive Seite der Lebenswirklichkeit. Sie ist historisch bedingt, das heißt sie verändert sich ständig. Sie gibt dem Menschen in seiner historischen Lage seine Natur, sein Leben, seine Person, seine Gesellschaft, seine Kultur. Der Mensch ist also nicht nur Akteur, sondern auch stets Empfänger der prägenden Einflüsse seiner Lebenswirklichkeit, die immer individuell und einzigartig aber gleichzeitig gesellschaftlich, kulturell und global geprägt sind. Die folgenden Grundsätze dienen zur Strukturierung und Analyse der Unterrichtsbeispiele in Kapitel 8. Der Logik der Kapitel dieser Arbeit entsprechend sind die Elemente des hier zu skizzierenden Lehrplans aufeinander aufgebaut. Sie folgen dem Ansatz vom Allgemeinen zum Konkreten. Bezugnehmend auf Klafki, der in seinem Ansatz von „Schlüsselproblemen“ spricht (vergl. Klafki ebenda) werden hier die einzelnen Elemente des Lehrplans mit dem Zusatz „Schlüssel“ versehen, weil sie aus integrativer Sicht zentrale und für die schulische Bildung besonders wichtige Aspekte beschreiben. Grundlage ist das integrative Beziehungskonzept in Kapitel 1, das von einer dynamischen und ausgewogenen Wechselwirkung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit ausgeht. Ausgehend von **Schlüsselbereichen** der Lebenswirklichkeit ergibt deren Analyse **Schlüsselsituationen**, zu denen dann eine Lernbeziehung (**Schlüsselbeziehung**) zwischen Schüler und Situation hergestellt werden kann. In der Konfrontation zwischen Schüler und Situation entsteht sodann eine lernaktivierende Spannung, die Hentig „Herausforderung“ nennt. Die „Herausforderungen“ müssen dann in Richtung einer integrativen Beziehung ausgerichtet werden. Dieses bezeichne ich in Anlehnung an Hentig als „Orientierung“ (Hentig v. 2006). Der Begriff erscheint mir sinnvoller als der Begriff der Zielsetzung, da ein Ziel die Fremdbestimmung betont. Dies würde die integrative Forderung nach Ausgewogenheit von Selbst- und Fremdbestimmung konterkarieren. Im darauf folgenden Schritt müssen

dann die orientierenden Merkmale integrativer Beziehung zur Lebenswirklichkeit mit geeigneten Mitteln und auf sinnvollen Wegen gefördert werden. Diese professionellen Methoden ermöglichen den Schülern sodann, Lernwege zu erkunden und zu beschreiten, die in Richtung der orientierenden Merkmale führen. Diesen Vorgang nenne ich in Anlehnung an Hentig „Erprobung“. Diese „Erprobung“ erfolgt an Inhalten **(Schlüsselthemen)**, die aus integrativer Sicht geeignet sind, Schüler in der Grundschule in Richtung der orientierenden Merkmale einer integrativen Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit zu führen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Lernprozesse **(Schlüsselprozesse)** so organisiert werden, dass eine Ausgewogenheit besteht zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung, zwischen Individualisierung und Sozialisierung und zwischen kognitiven, emotionalen und sozialen Bewusstseinssebenen. Schließlich müssen integrative Kompetenzen **(Schlüsselkompetenzen)** entwickelt werden. Die Grundlagen für diese Kompetenzen wurden teilweise in Kapitel 3 (integrative Persönlichkeitsmerkmale) dieser Arbeit formuliert. Sie bedürfen aber noch der Konkretisierung. Aus integrativer Sicht müssen diese Kompetenzen so ausgerichtet sein, dass sie einerseits für den Schüler einen Entwicklungsfortschritt bedeuten und andererseits der Lebenswirklichkeit etwas geben. Hentig spricht im Untertitel seines Buches „Bewährung“ „Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein“ (Hentig v. 2006) und nennt diesen Vorgang „Bewährung“. Allerdings ist an dieser Stelle die subjektive Perspektive betont. Aus integrativer Sicht müsste Hentigs Satz so formuliert werden. „Von der nützlichen Erfahrung nützlich sein zu können.“ Aus dieser integrativen Sicht ergeben sich die Chancen für den Schüler, sich in der Lebenswirklichkeit bewähren zu können.

- **Schlüsselbereiche der integrativen Lebenswirklichkeit**

In einer integrativen Schule gibt es die Schlüsselbereiche Familie, Schule, Gesellschaft, Natur und Kultur. Diese stammen aus der Bestimmung des Begriffes der Lebenswirklichkeit in Kapitel 2. Aus diesen Bereichen erwachsen alle Inhalte der Schule. Demnach gibt es in einer integrativen Schule keinen herkömmlichen Fächerkanon.

- **Schlüsselsituationen in der Lebenswirklichkeit**

In der Lebenswirklichkeit gibt es historisch bedingte Situationen, die für die Entwicklung der Kinder von prägender Bedeutung sind. Diese Schlüsselsituationen stammen aus der Analyse der Lebenswirklichkeit in Kapitel 2 und bedingen bestimmte **Herausforderungen** für das Leben und Lernen der Schüler:

- unvollständige Familien,
- Leistungsdruck in der Schule,
- Betonung des kognitiven Lernens,
- Dominanz des fremdbestimmten Lernens
- Integration von Behinderten und Migranten,
- Permanente Veränderungen durch Reformen,
- Bewegungsmangel,

- Naturentfremdung,
- Naturzerstörung.

Diese Herausforderungen sind die Grundlage für schulische Projekte. Sie bieten dem Schüler Chancen und Impulse zu lernen.

- **Schlüsselbeziehungen mit der Lebenswirklichkeit**

Die schulische Bearbeitung von Herausforderungen bedarf sodann der **Orientierung** an Merkmalen einer integrativen Lebenswirklichkeit. Mit Hilfe dieser folgenden Merkmale werden integrative Schlüsselbeziehungen zur Lebenswirklichkeit aufgebaut:

- Geborgenheit
- Verbundenheit
- Offenheit
- Vertrauen
- Zugehörigkeit
- Austausch
- Nachhaltigkeit
- Empathie
- Transparenz
- Verantwortung
- Ehrfurcht vor dem Leben

- **Schlüsselmethoden im integrativen Unterricht**

Um die integrativen Beziehungen nachhaltig zu fördern bedarf es der Vielfalt an didaktisch-methodischen Ansätzen, die eine ganzheitliche **Erprobung** menschlicher Fähigkeiten ermöglichen (kreativ, medial, effektiv, kommunikativ etc.) (vergl. hierzu die in Kapitel 6 ausführlich dargestellten didaktischen Ansätze).

- **Schlüsselthemen im integrativen Unterricht**

Die schulischen Inhalte entstehen aus den Herausforderungen der Lebenswirklichkeit, die dann mit den unter Punkt 3 genannten orientierenden Merkmalen inhaltliche Projekte ermöglichen, z. B Naturschutzprojekte, Projekte zur Integration etc. Kinder im Grundschulalter sind besonders offen für Erlebnisse und Erfahrungen, die einen prägenden und tiefgehenden Charakter haben. Ich nenne sie hier **Schlüsselherausforderungen**, weil sie grundlegende und positive Beziehungen zum Leben, zur Natur , zu den Mitmenschen, zur Technik, zur Sprache, zur Kultur, zur Wissenschaft, zu Sinnfragen, zur Religion, zu Musik und Kunst, zu Bewegung, Raum und Zeit, Mengen und Strukturen und zu Gesellschaft und Politik entwickeln (vergl. auch hierzu: Rahmenplan hessischer Grundschulen ebenda, S.13). Erlebnisse als die ursprünglichste Form der Weltbegegnung mit starken emotionalen und subjektiven Anteilen haben für Schüler in der Grundschule eine besondere Bedeutung. Mit diesen Erlebnissen kommen sie insbesondere in den ersten beiden Schuljahren in die Schule und erzählen darüber. In der Schule

werden solche Berichte dann mit zusätzlichen Hintergrundinformationen versehen, reflektiert, in den schulischen Lernprozess integriert, in Erfahrungen verwandelt, die subjektive und objektive Aspekte verbinden, und in Handlungen umgesetzt. „Von besonderer Bedeutung für die Arbeit in der Schule sind Erfahrungen, die aus gedeuteten Erlebnissen erwachsen, indem ein eher emotional gestimmtes Erleben denkend und handelnd verarbeitet und als Haltung verinnerlicht wird. Solche Erfahrung bestimmt das Verhalten und trägt so zur Bildung der Gesamtpersönlichkeit bei“ (Rahmenplan hessischer Grundschulen, ebenda, S.13). Aber auch im schulischen Bereich muss dieser Vierklang aus Erleben, Erfahren, Erkennen und Handeln durch eine Vielzahl von geeigneten Veranstaltungen angereichert und gezielt angebahnt werden. Schlüsselbeziehungen tragen aber nicht nur zum schulischen Lernen bei, sondern bieten eine Vielzahl von persönlichkeitsentwickelndem Potential. Dies ist für Kinder im Grundschulalter von großer Bedeutung. Im Folgenden soll dies für einzelne Bereiche genauer ausgeführt und begründet werden.

- **Schlüsselthemen der Natur**

Menschen sind ein Teil der Natur, die uns trägt, ernährt und bestimmt und unser Leben erhält (vergl. Niehaus-Siemon ebenda, S.455). Beziehungen zur lebendigen Natur gehören deshalb zu den zentralen Notwendigkeiten für das menschliche Leben. Diese anzubahnen und zu erhalten gehört zu den zentralen Aufgaben von Erziehung und Bildung. Beziehungen zur lebendigen Natur sind für Kinder im Grundschulalter von großer Bedeutung. Sie gehören zu den Schlüsselbeziehungen, weil sie das Verhältnis zur Natur tiefgreifend und möglicherweise lebenslang emotional prägen. Vor allem die Begegnung mit Tieren ist für Kinder oft von großer Intensität. Die Freundschaft zu einer Katze oder zu einem Hund ist für Kinder eine unersetzliche Erfahrung, stärkt die Bindungsfähigkeit und das Verantwortungsgefühl. Aber auch zu Pflanzen können Kinder intensive Beziehungen aufbauen. In diesem Bereich können sie durch oft einfache Handlungen tiefe Einblicke in die in der Natur wirkenden Kräfte aber auch in die Verletzlichkeit des Lebens gewinnen. Aus den genannten Gründen muss jede Grundschule über einen Schulgarten verfügen, in dem jede Klasse Nutz- und Zierpflanzen anbauen, pflegen und ernten kann. Für diese Tätigkeit sollte täglich eine Stunde zur Verfügung stehen. Darüber hinaus sollte jede Grundschule in Kooperation mit einem Bauernhof regelmäßigen und intensiven Kontakt zu Tieren ermöglichen. Dies müsste mindestens einmal in der Woche geschehen und mit Patenschaften zu Tieren verbunden sein, um Verantwortung, Zuverlässigkeit und Empathie zu entwickeln. Darüber hinaus könnten mehrtägige Klassenfahrten auf Bauernhöfen verbracht werden. Einmal während der Grundschulzeit sollte eine mehrtägige Fahrt auf eine Hallig in der Nordsee unternommen werden. Hier können Kinder die Natur in einem ganzheitlichen Sinne erleben und erfahren. Auch die Erlebnisse und Erfahrungen im Umgang mit den Elementen Wasser, Feuer und Erde gehören

zu den Schlüsselbeziehungen, ohne die ein Kind seine Beziehungen zur Natur nicht entwickeln kann.

- **Schlüsselthema „Mitmenschen“**

Erlebnisse und Erfahrungen von Geborgenheit und Bindung sind für Kinder im Grundschulalter von besonderer Bedeutung. Auf der Basis solider und belastbarer Beziehungen in der Familie müssen auch in der Schule grundlegende Beziehungen zu Mitmenschen hergestellt werden. Dazu gehört in erster Linie die Beziehung zur Lehrerin oder zum Lehrer, die oder der für Kinder in diesem Alter besonders wichtig ist. Diese Beziehung muss verlässlich und von Vertrauen gekennzeichnet sein. „Leider wird heute in der pädagogischen Theorie wie auch in der Praxis oft unterschätzt, wie entscheidend für das Unterrichten einer Sache die Person des Lehrers ist“ (Krautz ebenda, S. 14). Überdies sollten die Lehrer eine Grundschulklasse die gesamte Grundschulzeit begleiten. Dazu kommt die Beziehung zu Mitschülern in der Klasse, zur Schulgemeinschaft als Ganzes, zu Menschen im Stadtteil und darüber hinaus. Die Klassengemeinschaft ist dabei eine weitere entscheidende Komponente des Lernens in Geborgenheit und Verlässlichkeit. Auf dieser Basis können dann auch Menschen außerhalb der Klassengemeinschaft einbezogen werden. Innerhalb der Schule können beispielsweise regelmäßige Beziehungen zu Kindern mit Behinderungen angebahnt werden. Im Zuge der Inklusion entstehen hier besondere Chancen. Auch Kontakte zu älteren Menschen außerhalb der Schule gehören dazu. Denkbar wären Patenschaften zu Seniorenheimen und Heimen für Behinderte, deren Bewohner regelmäßig besucht oder zu besonderen Anlässen in die Schule eingeladen werden. Dabei können Theateraufführungen, weihnachtliche Programme und kleine Konzerte dazu dienen, den Behinderten oder Senioren eine Freude zu machen, indem das Lernen unter das Motto „Nehmen und Geben“ gestellt wird.

- **Schlüsselthemen in Technik und Wissenschaft**

Das Benutzen von Werkzeug ist ein Merkmal, das den Menschen vom Tier unterscheidet. Diese Erkenntnis sollte in der integrativen Grundschule dazu führen, dass die Schüler auf geeignete Weise erleben und erfahren können, dass technische Werkzeuge von den frühen Anfängen der Menschheit bis zum heutigen Tage dazu dienen sollen, den Menschen bei der Bewältigung ihres Lebens zu helfen. Dazu gehören die Grundtechniken des Nähens, Webens, Strickens, Zusammenfügens und Trennens verschiedener Materialien, des Feuermachens, des Löschens. Das Erleben der Bedeutung von Technik für die Menschen, das Sammeln von grundlegenden Erfahrungen und das Erlernen dieser Fähigkeiten kann dabei sowohl in einen historischen Kontext gestellt werden als auch in einen sozialen, indem die Schüler ihre erlernten Techniken in den Dienst der Schulgemeinde stellen und kleine Reparaturen unter Anleitung einer erwachsenen Person durchführen. Auch hier ist der Gesichtspunkt Geben und Nehmen zu beachten.

Die Erfahrung, wie Wissen entsteht, welche Methoden dafür erforderlich sind, ist ebenso ein wichtiges Schlüsselthema eines integrativen Grundschullehrplans. Den Grundschulern muss dabei in geeigneter Weise Gelegenheit gegeben werden zu erfahren, dass Wissen in erster Linie auf Erfahrung und auf dem systematischen und nachvollziehbaren Nachdenken darüber beruht. Ein geeignetes methodisches Instrumentarium ist in der genetischen Didaktik Martin Wagenscheins vorhanden. Wagenschein versucht in seinem Ansatz, seine Schüler nachvollziehen und erleben zu lassen, wie das Denken und Wissen über ein Phänomen der Lebenswirklichkeit entsteht. Damit gibt Wagenschein den Schülern einen grundlegenden und prägenden Einblick in Grundlagen der wissenschaftlichen Arbeit (vergl. Wagenschein 1999 und vergl. Heitkämper ebenda, S.453). Ein Beispiel für eine derartige Unterrichtspraxis wird in Kapitel 8 vorgestellt.

- **Schlüsselthemen der Sprache**

Die Grundschule ist der Ort, in dem Sprache im Zentrum des pädagogischen Geschehens steht. Die gesprochene, die gedruckte und die geschriebene Sprache muss von den Schülern in einem integrativen Prozess entwickelt werden, in dem Inhalte, der Lernprozess selbst und die zu erwerbenden Kompetenzen gleichermaßen von Bedeutung sind. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass alle Bewusstseins Ebenen berücksichtigt werden müssen, sollte beispielsweise die Einführung in die Schriftsprache zu Beginn der Grundschule so erfolgen, dass die noch sehr stark magisch und mythisch denkenden Kinder angemessen gefördert werden. Deshalb sollten kognitive Lernprozesse nicht an den Anfang des Lernprozesses gestellt werden. Hinsichtlich der Themen muss dabei beachtet werden, dass sie inhaltlich und sprachlich anspruchsvoll sind, ohne die Schüler zu überfordern. Für Schulanfänger scheinen mir märchenhafte Geschichten am besten geeignet zu sein. „Stellen Sie sich vor, es gäbe ein Zaubermittel, das ihr Kind stillsitzen und aufmerksam zuhören lässt, das gleichzeitig seine Fantasie beflügelt und seinen Sprachschatz erweitert, das es darüber hinaus auch noch befähigt, sich in andere Menschen hineinzusetzen und deren Gefühle zu teilen, das gleichzeitig auch noch sein Vertrauen stärkt und es mit Mut und Zuversicht in die Zukunft schauen lässt. Dieses Superdoping für Kindergehirne gibt es. Es kostet nichts, im Gegenteil, wer es seinen Kindern schenkt, bekommt dafür sogar noch etwas zurück: Nähe, Vertrauen und ein Strahlen in den Augen des Kindes. Dieses unbezahlbare Zaubermittel sind die Märchen, die wir unseren Kindern erzählen oder vorlesen. Märchenstunden sind die höchste Form des Unterrichtens“ (Hüther, 2012). Darüber hinaus bieten gerade viele Grimmsche Märchen einen reichhaltigen Fundus an sprachlich differenzierten, ästhetisch wertvollen und phantasievollen Inhalten. „Bildhaftes Unterrichten ist ein besonderes Ziel der Waldorfpädagogik. So werden zum Beispiel die Buchstaben in der ersten Klasse anhand von Bildern eingeführt, die sich aus Märchen und Geschichten ergeben“ (Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Bergstedt, 2012). Dieser magisch-

mythische Einstieg, der erlebnisdidaktische Ansätze erfordert, kann dann mittels eines Tafelbildes visuell ergänzt, in einem weiteren Schritt künstlerisch bearbeitet, durch meditative didaktische Verfahren vertieft und schließlich mit dem zu lernenden Buchstaben oder Text kognitiv verbunden werden. Ein Beispiel dafür soll in Kapitel 8 vorgestellt und kommentiert werden.

- **Schlüsselthemen der eigenen Kultur und anderer Kulturen**

Grundschüler brauchen in besonderem Maße Bindung und Orientierung. Dazu gehört auch die Bindung zur eigenen Kultur. Diese Kultur ist geprägt durch bestimmte Werte, die aus der christlich-jüdischen und der antiken griechischen und römischen Tradition stammen. Hierzu gehören die Menschenrechte, die im deutschen Grundgesetz verankert sind, ebenso wie die Konzeption des Rechtsstaates und der Demokratie. Zu dieser Kultur gehören überdies Sprache, Musik, Kunst, Theater und Architektur. Dazu sollten Kinder im Grundschulalter eine intensive Schlüsselbeziehung entwickeln (vergl. hierzu Abschnitt 3). Gleichzeitig sollen sie aber auch Offenheit und Respekt gegenüber fremden Kulturen entwickeln. In einer integrativen Grundschule sollten deshalb einerseits intensive Begegnungen mit der eigenen Kultur stattfinden, indem Theater gespielt, professionelle Aufführungen angeschaut, eigene Konzerte aufgeführt und professionelle Konzerte besucht werden. Darüber hinaus sollten andererseits die Kulturen der Mitschüler aus fremden Ländern erlebt und erfahren werden. Im Bereich der Grundschule ist dies vor allem durch Begegnungen mit den Familien der Mitschüler im Unterricht und bei gemeinsamen Veranstaltungen und Festen möglich. Hierzu wird in Kapitel 8 auch ein Unterrichtsbeispiel vorgestellt und analysiert.

- **Schlüsselthemen bei Werten, Sinn, religiösen Fragen, Kulturen**

Kinder im Grundschulalter brauchen Orientierung. Grundlegende Werte müssen erlebt und erfahren werden. Bei der Begegnung mit Tieren und Pflanzen können die Kinder erfahren, wie wichtig Verantwortung, Verlässlichkeit, Geduld sind. Sie entwickeln dabei eine Beziehung zum Lebendigen, die für ihr weiteres Leben prägend ist und die unmittelbar Sinn stiftend ist, indem die Kinder erleben und erfahren, dass ihr Handeln Leben erhält. Bei Erlebnissen und Erfahrungen mit dem Tod von geliebten Tieren, Angehörigen (eigene oder von Mitschülern) oder von Mitschülern können die Kinder mit religiösen Sinnfragen oder mit Grundfragen des Lebens wie Trauer, Angst, Trennung in Beziehung treten.

In einer multikulturellen Gesellschaft kann keine Kultur einen Ausschließlichkeitsanspruch erheben. Die Grundschüler, in deren Klassen häufig verschiedene Kulturen vertreten sind, können von vorherein verschiedenen Kulturen begegnen. In der Grundschule sollten die Schüler zunächst die großen Weltkulturen kennenlernen. Dazu gehören die westlich-europäische Kultur, die orientalische, die asiatische und die afrikanische Kultur. Sie sollten in der Schule lernen, jeder menschlichen Kultur prinzipiell die gleiche Achtung ent-

gegenzubringen und den gleichen Respekt zu zollen. Die Begegnung mit den verschiedenen Kulturen muss in der integrativen Grundschule mit allen Bewusstseinsmöglichkeiten erfolgen (vergl. hierzu Kapitel 3, Ausführungen über die menschlichen Bewusstseinsformen).

Literatur wie Märchen, Sagen, Mythen von der Antike bis zur Gegenwart gehören ebenso dazu wie Texte aus dem alten und neuen Testament der Bibel, des Korans, des Buddhismus u.a.m. Des Weiteren gehören dazu musikalische, künstlerische, rechtliche und politische Traditionen, die Menschenrechte u.a.m. Zu diesen kulturellen Bereichen sollten die Grundschüler in intensive Beziehung treten, emotional und kognitiv. Dabei sollte jedem Kind deutlich werden, von welcher Kultur es selbst und seine Familie geprägt ist und von welcher seine Mitschüler. Auf dieser Basis sollten Toleranz und Offenheit auf der einen Seite gepflegt werden, auf der anderen Seite aber auch deutlich werden, dass unveräußerliche Rechte jedes Einzelnen (Menschenrechte) und ebenso unabdingbare demokratische Strukturen die Grundlage des Zusammenlebens in Deutschland und Europa bilden.

- **Schlüsselthemen in Musik und Kunst**

In einem fächerübergreifenden und integrativen Unterricht sind alle Fächer gleich wichtig und gleich präsent. Das gilt auch und vor allem für die so genannten künstlerischen Fächer. Im Stoffkanon der Antike gab es zwar eine Reihenfolge der Fächer, aber keine inhaltliche oder zeitliche Gewichtung (Gonschorek/Schneider ebenda, S.91). Das musikalische und künstlerische Element ist für die emotionale Entwicklung von besonderer Bedeutung. In der Musik kommt die soziale Komponente noch hinzu. Dazu gehört in den ersten Grundschuljahren vor allem das gemeinsame Singen. Tägliches Singen schafft den notwendigen Ausgleich für anstrengende Schulstunden, stärkt den Zusammenhalt in der Klasse, verbessert die Konzentration und macht den Schülern überdies Freude (vergl. hierzu Bastian 2005, derselbe 2005). Auch das künstlerische Gestalten gehört zu einem integrativen Unterricht in der Grundschule. Hier werden Phantasie und Kreativität gestärkt, die das unverzichtbare Potential für ein Gegengewicht gegen Fremdbestimmung, Stress und Resignation sind. Ohne Kreativität ist die Vorstellung einer anderen als der bestehenden Welt nicht möglich. Dies ist sowohl für die Weiterentwicklung von Wissenschaft als auch von gesellschaftlichen und politischen Systemen von großer Bedeutung.

- **Schlüsselthemen von Bewegung**

Bewegungserfahrungen sind im Grundschulalter besonders wichtig.

Zu den Wichtigsten in diesem Bereich gehören Ausdauer, Klettererfahrungen, Körperbeherrschung u.a.m. Bewegungen fördern die körperliche Entwicklung, stärken das Selbstvertrauen, entwickeln die Willenskraft und fördern Bewegungskompetenzen. Um ausreichende Erfahrungen in diesem Bereich machen zu können, muss eine Grundschule den Schülern vielfältige Möglichkei-

ten der Erprobung von körperlichen Fähigkeiten bieten. Dazu gehört nicht nur eine entsprechend ausgestattete Sporthalle, sondern eine Vielzahl von Möglichkeiten körperlicher Ertüchtigung, die auf dem jeweils vorhandenen Schulgelände ein reichhaltiges und vielseitiges Angebot bieten. Dies sollte nicht nur in den oft zu kurzen Pausen genutzt werden, sondern in mehreren täglichen Bewegungsphasen, die in den Unterrichtsvormittag eingeplant werden.

- **Schlüsselthemen der Gesellschaft und Politik**

In der Grundschule können Kinder durchaus schon ihre eigenen Interessen artikulieren und Entscheidungen treffen. In sogenannten Klassenräten können sie schon seit längerer Zeit begrenzten Einfluss auf den Unterricht nehmen. Vorstellbar und wünschenswert wären Schülerparlamente mit Entscheidungskompetenzen auf Schulebene. Denkbar wären Entscheidungsrechte im Hinblick auf Schulgestaltung, Projektthemen, Unterrichtsgestaltung u.v.a.m. Wie so etwas aussehen könnte, wird an einem Unterrichtsbeispiel in Kapitel 8 näher erläutert.

- **Schlüsselthemen bei Mythen und Geschichten**

Mythen vermitteln uns, „dass unsere Lern- und Lebensgeschichten in größere Zusammenhänge eingebettet sind. Mythen drücken Emotionen aus, sagen uns, was wichtig ist und was nicht, stellen somit Bewertungen und Werte dar“ (Neuhaus-Siemon ebenda, S.455). Sie geben uns also eine wichtige Orientierungshilfe für unser Leben. Beziehungen zu Märchen und religiösen Mythen gehören deshalb zu wichtigen Inhalten der Grundschule. Und zwar nicht nur als kleine Erholungspausen zwischen den Lernphasen, sondern als integrierter Bestandteil des Unterrichts, wie das an Rudolf-Steiner-Schulen und an der staatlichen Albert-Schweitzer-Gesamtschule in Hamburg der Fall ist. Hierzu wird im Kapitel 8 ein ausführliches Unterrichtsbeispiel geschildert. Mit Märchen kann man beispielsweise den Erstleseunterricht zu einem für die Schüler eindrucksvollen Erlebnis machen, wenn Buchstaben mit Inhalten von Märchen verbunden werden. Ähnliches kann man im Mathematikunterricht machen, wenn man Zahlen oder Rechengänge mit Geschichten verbindet. Hierzu werden in Kapitel 8 Unterrichtsbeispiele ausführlich geschildert.

- **Schlüsselthemen der Geschichte**

Die eigene Lebensgeschichte ist der Ausgangspunkt für die Beziehung zu Geschichte. Deshalb sollten in der integrativen Grundschule biografische Elemente in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Damit könnte auch der Fremdbestimmung in der Schule entgegenwirkt werden. Beginnen sollte man mit der Biografie der Schüler. In einem zweiten Schritt könnten dann Biografien von älteren Personen einbezogen werden, die zu einzelnen Schülern in einer engeren Beziehung stehen (Eltern, Großeltern). Des Weiteren

ren sollten Personen hinzukommen, die aufgrund herausragender Biografien als Vorbild für die Schüler dienen können. In diesem Zusammenhang sind biografisch orientierte didaktische Ansätze geeignet, wichtige Impulse für eine unterrichtspraktische Umsetzung geben (vergl. hierzu Gudjons et al. 1992). Ein Beispiel hierzu wird in Kapitel 8 vorgestellt.

- **Schlüsselprozesse im integrativen Unterricht**

Der Unterricht in einer integrativen Schule muss für ausgewogene Lernprozesse sorgen, z. B. zwischen fremdbestimmten und selbstbestimmten Prozessen, individuellen und gemeinschaftlichen Aktivitäten. Dabei geht es um die Bereiche Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernen. In diesen Bereichen soll die Lebenswirklichkeit erlebt und erfahren werden. Dabei geht es vor allem um die Aneignung von Inhalten (vergl. Abschnitt 5), für deren Bearbeitung ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt wird, um intensiv und vertiefend zu lernen. Methodische Aspekte sollten dabei begleitend im Sinne der inhaltlichen Arbeit betrachtet werden. Wichtig ist auch, dass in erster Linie von den aktuellen Bedürfnissen der Kinder ausgegangen wird und nicht von den zukünftigen Interessen der Gesellschaft oder der Ökonomie.

- **Schlüsselkompetenzen im integrativen Unterricht**

Aus den Herausforderungen, die die lebensweltorientierten Themen beinhalten, lassen sich Aktivitäten der Bewährung (nützlich für die Lebenswirklichkeit) (vergl. Hentig v. ebenda, S.11) entwickeln. Aus diesen Aktivitäten entstehen ganzheitliche und persönliche Kompetenzen (vergl. Krautz ebenda, S.127), die „nicht allein fachliche Fähigkeiten, sondern auch persönliche Einstellungen, Haltungen, Werte meint, also auf die ganze Person abzielt“ (Krautz ebenda, S.127). Der integrative Kompetenzbegriff ist in Kapitel 3 dieser Arbeit auf der Basis der Analyse von zentralen Persönlichkeitstheorien entstanden. Mit dem integrativen Kompetenzbegriff ist nicht der verkürzte Begriff der Pisa-Kompetenzen gemeint, die nach Ansicht von Krautz „auf rein zweckorientiertes Denken und ökonomische Verwertbarkeit von funktionalem Wissen“ (Krautz ebenda, S.82) zielen, sondern sie sind als ganzheitliche Persönlichkeitsmerkmale zu bestimmen. Dieser Kompetenzbegriff ist in Anlehnung an Krautz mehr als fachliche Qualifikation. „Kompetenz betont die persönliche Fähigkeit. Noch vor jeder Definition zeigt sich bereits aus dem Alltagsverstehen, dass Kompetenz nicht allein fachliche Fähigkeiten, sondern auch persönliche Einstellungen, Haltungen, Werte meint, also auf die ganze Person abzielt“ (Krautz ebenda, S.127; vergl. auch Weinert 2001, S.27f.). In Kapitel 3 dieser Arbeit habe ich einige integrative Kompetenzen auf der Basis der Analyse von wissenschaftlichen Persönlichkeitstheorien formuliert. Sie können als Folie für die Formulierung weiterer Kompetenzen dienen. Darüber hinaus sollen die Orientierungsmerkmale aus Kapitel zwei zur Formulierung von Kompetenzen beitragen. Dazu muss unter dem Maßstab der „Bewährung“ gefragt

werden: Mit welcher Kompetenz kann der Mensch der Lebenswirklichkeit nützlich sein? Dabei darf allerdings die oben erörterte Frage „Wie kann die Lebenswirklichkeit dem Menschen nützen?“ nicht außer Acht gelassen werden. Erst beide Fragen zusammen ergeben die integrative Perspektive. Im Folgenden möchte ich jedem dieser Orientierungsmerkmale eine Kompetenz zuordnen:

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Geborgenheit: Alten, behinderten, armen oder kranken Menschen zu helfen und ihnen ein Stück Geborgenheit zu geben erfordert **Feinfühligkeit, Stabilität, Empathie und Tatkraft**. Diese Kompetenzen können aber nur in einem schulischen Projekt entwickelt werden, wenn sich die Schüler in ihrer Schule, in ihrer Gruppe, in der Familie, in der Gesellschaft selbst geborgen fühlen. Nur dann können sie die Kompetenzen in der Bewährungssituation entwickeln und verstärken.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Verbundenheit:

Tiere und Pflanzen pflegen, sich um den Schutz der Natur insgesamt kümmern und dafür manche Unbequemlichkeit erdulden und teilweise hart arbeiten, fördert die Verbundenheit mit der Natur und dem Leben. Dazu bedarf es der Kompetenzen wie **Aufmerksamkeit, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Tatkraft, Frustrationstoleranz und Geduld**.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Offenheit:

Auf Behinderte im Zeichen der Inklusion oder auf Menschen mit Migrationshintergrund zuzugehen, sie zu achten, ihre Kultur als Bereicherung anzusehen erfordert Offenheit. Kompetenzen wie **Empathie, Toleranz, Gelassenheit, Aufgeschlossenheit** sind in diesem Bereich erforderlich.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Vertrauen:

Jeder Mensch benötigt einen Vertrauensvorschuss, dass er etwas kann und dass man ihm eine Sache oder eine Person anvertrauen kann. Gibt man ihm dieses Vertrauen, so kann er das nötige Selbstbewusstsein entwickeln, um Kompetenzen wie **Hilfsbereitschaft** und die Fähigkeit zur Übernahme von **Verantwortung** zu entwickeln.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Zugehörigkeit

Nur wer sich selbst einer Familie, Gruppe, Gesellschaft, Kultur zugehörig fühlt, kann anderen die Zugehörigkeit gewähren, indem er **Freundlichkeit, Gelassenheit und Stabilität** entwickelt.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Austausch

Kommunikation ist ein zentraler Aspekt des Lernens in und außerhalb der Schule. Sie ist überdies ein wichtiger Bestandteil der Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit. Kommunikation ist also „nützlich“ für Mensch

und Lebenswirklichkeit, zwischen Schüler und Lehrer, zwischen Schüler und Lebenswirklichkeit. Hierzu bedarf es Kompetenzen wie einerseits **Zuhören können, Empathie und Sensibilität** aber andererseits auch **Klarheit und Stabilität im Standpunkt und Wahrhaftigkeit**.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Nachhaltigkeit

Nachhaltigkeit ist ebenfalls ein bedeutsames Kriterium für das Lernen. Auch für die Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit ist Nachhaltigkeit von zentraler Bedeutung. Nachhaltigkeit im Rahmen des Kompetenzbegriffs bedeutet die Entwicklung von Kompetenzen wie **Zuverlässigkeit, Stetigkeit, Ausdauer**. Diese Kompetenzen „nützen“ der Lebenswirklichkeit im integrativen Sinne.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Transparenz

Transparenz ist wichtig für ein selbstbestimmtes Lernen. Wenn man die Lernprozesse und Strukturen nicht durchschaut, kann man nicht auf sie Einfluss nehmen. Transparenz im Lernprozess befördert Kompetenzen **wie Durchsetzungsfähigkeit, Zielstrebigkeit und Entscheidungsfähigkeit**.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Verantwortung

Die Chance zur Übernahme von Verantwortung für Menschen, Tiere, Gesellschaft, Kultur, Politik fördert Kompetenzen **wie Verantwortungsbereitschaft, Stabilität, Selbstbewusstsein Selbständigkeit und Altruismus**.

Kompetenzen zum Orientierungsmerkmal Ehrfurcht vor dem Leben

Ehrfurcht vor dem Leben als grundlegendste Orientierung begünstigt **Kompetenzen wie Dankbarkeit zeigen können, Empathie, sich für etwas einsetzen können**.

C. Pädagogische Begrifflichkeit

1.Integrative Bildung

Integrative Bildung basiert auf dem Zusammenwirken von Inhalten, Prozessen und Kompetenzen. Sie geht von Herausforderungen aus und führt zur handelnden Bewährung. Integrative Bildung geht von Inhalten aus, die für die Schüler in der Grundschule wichtig sind. Diese Inhalte werden aus der Lebenswirklichkeit gewonnen (siehe Kapitel 2). Wichtig ist dabei das Grundverhältnis der Grundschulkinder zur Welt. Die Bereiche Natur, Mitmensch, Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft sind grundlegende Quellen. Kriterien für die Auswahl der Inhalte sind auf der einen Seite **Herausforderungen**, die die Inhalte an die Schüler stellen. Merkmale dieser Herausforderungen sind bereits in Kapitel 2 entwickelt worden. Nach diesen alle kognitiven,

emotionalen und sozialen Ressourcen der Persönlichkeit herausfordernden Merkmalen wie Verantwortung, Empathie, Vertrauen, Ehrfurcht vor dem Leben, Geborgenheit, Transparenz, Verbundenheit, Zugehörigkeit, Offenheit, Austausch, Nachhaltigkeit, Partizipation sollen die Unterrichtsinhalte in einer integrativen Schule ausgewählt werden. In einem zweiten Schritt muss geklärt werden, in welche Richtung die hier angestrebte Bildung gehen soll. Soll sie wie die Pisa Studie Bildung als „zweckorientiertes Denken und ökonomische Verwertbarkeit“ (Krautz ebenda, S. 82) verstehen oder soll Bildung dazu dienen, dass die Schüler „viele von dem, was sie lernen, für die Aufrechterhaltung dieser Gemeinschaft einzusetzen bereit sind, ja dass sie es zu einem großen Teil um ihrer willen – um ihrer Fortsetzung und Vervollkommen willen – lernen“ (Hentig v. 2006, S.17). Integratives Lernen, in dem die Ausgewogenheit von Nehmen und Geben zentraler Maßstab ist, kann Bildung nur im letzteren Sinne verstehen. Hentig nennt diese Zielsetzung von Lernen „Bewährung in der Gemeinschaft“ (Hentig v. 2006, S.10). Dadurch werden Schlüsselbeziehungen angebahnt, die auf Inhalten, Erlebnissen, Erfahrungen und Prozessen beruhen. Anhand dieser Schlüsselbeziehungen werden bestimmte Kompetenzen erworben, das heißt der Schüler nimmt aus der gebenden Haltung der Bewährung Erlebnisse, Erfahrungen und Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Emotionen, soziale Verbindungen mit, integriert sie aktiv in seine Persönlichkeit und erwirbt damit Kompetenzen, die für die Entwicklung seiner Persönlichkeit wichtig und für die ihn umgebende Lebenswirklichkeit nützlich sind. Dieser Gesamtprozess beschreibt dann das, was integrative Bildung genannt werden soll.

2. Integratives Lernen vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen

Integratives Lernen ist die Entwicklung einer Schlüsselbeziehung der Persönlichkeit zu den Herausforderungen der Schlüsselsituationen der Lebenswirklichkeit (siehe B 2 dieses Kapitels, unvollständige Familien, Leistungsdruck, viele Reformen etc.) mit Hilfe der unter B 3 dieses Kapitels aufgeführten Orientierungsmerkmale (Geborgenheit, Zugehörigkeit etc.). Integratives Lernen basiert auf den in Kapitel formulierten Ebenen menschlichen Bewusstseins: archaisch, magisch, mythisch und mental. Lernen erfolgt immer auf allen Ebenen gleichzeitig. Zur besseren Übersicht soll an dieser Stelle noch einmal die Zuordnung von Lernprozessen und Bewusstseinssebenen dargestellt werden:

Archaisches Bewusstsein – Intuitives Lernen

Magisches Bewusstsein – Lernen durch Lob und Tadel

Mythisches Bewusstsein – Lernen durch Erzählungen

Mentales Bewusstsein – Modelllernen, Problemlösen

3. Integratives Lehren

Integratives Lehren versucht das integrative Lernen durch ein ausgewogenes didaktisches Konzept zu fördern, indem es für die Berücksichtigung nachfolgender didaktischer Ansätze sorgt:

- Handlungsorientierung
- Erlebnisorientierung
- Kommunikative Orientierung
- Dramaturgische Orientierung
- Effizienzorientierung
- Imagination, Intuition, Phantasie
- Entspannung
- Medien
- Sinnesorientierung

Die hier genannten didaktischen Ansätze beschreiben die Lernprozesse, die in der Schule möglich sind und in einer integrativen Schule in einem ausgewogenen Verhältnis stehen sollten.

4. Integrativer Unterricht

Bisher haben wir im Rahmen dieser Arbeit den Lernbegriff allgemein formuliert. An dieser Stelle muss noch einmal eine knappe Präzisierung erfolgen. Eine Vertiefung wird dann im praktischen Zusammenhang in Kapitel 8 erfolgen. An dieser Stelle nur so viel: Zentraler Bezugspunkt dieser Arbeit ist das Lernen in der Schule. Schulisches Lernen wiederum, auch Unterricht genannt, findet prinzipiell in dem Beziehungsdreieck Lehrer, Schüler und Lebenswirklichkeit statt (Gonschorek/Schneider ebenda, S. 203). In einer integrativen Schule gilt es alle drei Faktoren so zu gewichten, dass eine ausgewogene Beziehung möglich wird.

4a Lehrer und Schule

Der Lehrer vertritt die objektive Seite, den didaktischen Anspruch, der inhaltlich und methodisch artikuliert wird. In einer integrativen Schule muss er dafür sorgen, dass die gesamte Lebenswirklichkeit(Natur, Familie, Gesellschaft, Kultur, Politik) im schulischen Lernen ausgewogen repräsentiert ist. Neben den didaktischen Ansätzen, die, wie oben bereits ausgeführt, in einer integrativen Schule in einem ausgewogenen Verhältnis stehen müssen, gehören zum integrativen Lehren noch folgende weitere Grundsätze.

Integration aller Fächer bedeutet mehr als fächerübergreifend. Gemeint ist hier ein ganzheitlicher Ansatz in der Begegnung mit der Lebenswelt, die in der integrativen Grundschule immer Ausgangspunkt des Unterrichts sein muss. Ein Erlebnis mit einem Tier oder mit einer Geschichte, einem Menschen, einem Naturereignis sollte nach Möglichkeit immer der Ausgangspunkt für unterrichtliche Prozesse sein. Beispielsweise könnte der Besuch auf einer Hallig Ausgangspunkt für einen ganzheitlichen Unterricht zum Thema Ebbe und Flut sein. Mit diesem Ansatz kann die unproduktive und fragwürdige Einteilung in sogenannte Haupt- und Nebenfächer verhindert werden.

Die Integration aller Altersgruppen ist ebenfalls ein wichtiges Element der pädagogischen Arbeit an einer integrativen Grundschule. Das Lernen voneinander in unterschiedlichen Altersstufen und Entwicklungsstadien bietet gerade im Bereich des

sozialen Lernens große Chancen (Schorch 2007, S.85ff.). Die älteren Schüler lernen, jüngeren zu helfen und Mitverantwortung für den Unterricht zu übernehmen. Andererseits profitieren sie auch von den jüngeren, in dem sie ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Erlebnisse bei der Weitergabe an Jüngere vertiefen, überprüfen, vervollständigen und neu verstehen. Die vielen Schulversuche, die es in verschiedenen Bundesländern zum Thema altersgemischte Lerngruppen gibt, zeigen jedoch, dass altersgemischtes Lernen, wenn es erfolgreich sein will, eine Reihe von Veränderungen im Hinblick auf organisatorische und didaktische Aspekte notwendig macht. Unter anderem muss das zahlenmäßige Verhältnis von Lehrenden und Lernenden verändert werden. 24 Schüler mit einem Lehrer sind in einem altersgemischten Modell nicht praktikabel. Zwei, besser drei Pädagogen, wie es in den sogenannten Integrationsklassen in Hamburg praktiziert wurde, sind für ein erfolgreiches Lehren und Lernen erforderlich (vergl. hierzu Hartinger 2012). Darüber hinaus muss in einer integrativen Pädagogik darauf geachtet werden, dass nicht alle Lernprozesse altersgemischt ablaufen können. Auch hier muss auf Ausgewogenheit geachtet werden. Beispielsweise bei der Einführung eines komplexen Rechenverfahrens kann es sinnvoll sein, eine strikte Altersmischung zu lockern. Dabei ist es allerdings möglich, dass ein begabter Drittklässler (vom Alter her) am Unterricht der Viertklässler teilnimmt (Schorch 2007, S.85ff.). Kritische Einwände gegen das altersgemischte Konzept beziehen sich vor allem darauf, dass das Leistungsniveau angeblich sinke (Hartinger ebenda). Dem ist von integrativer Seite entgegenzuhalten, dass der Leistungsbegriff auf kognitive und kompetenzorientierte Aspekte verkürzt ist. In einer integrativen Pädagogik geht es aber vor allem um Inhalte und Lernprozesse, die auch emotionale und soziale Aspekte beinhalten. Vor diesem Hintergrund ist die Kritik weitgehend obsolet.

Entschulung ist ein weiterer wichtiger Baustein integrativer Lehre. Dabei ist nicht ein totales Entschulungskonzept wie bei Ivan Illich gemeint (vergl. Illich 1972). Entschulung meint hier in Anlehnung an Hentig (vergl. Hentig, 2006, S.21 ff.) das partielle Herausgehen aus der Schule, wenn es um den Bereich der „Bewährung“ geht und das Aufbauen von vielfältigen Kontakten mit Wirtschaftsunternehmen, staatlichen und kommunalen Einrichtungen, Stiftungen, Vereinen etc., um sich hier im Hentig'schen Sinne „nützlich“ zu machen (vergl. Hentig 2006, S.21).

4b Schüler

Die Schüler sind die Lernsubjekte. Um sie geht es in erster Linie. Die Entwicklung ihrer Fähigkeiten, ihres Wissens, ihrer Fertigkeiten, kurz ihrer Kompetenzen steht im Mittelpunkt schulischen Lernens. Allgemeines Ziel ist dabei die umfassende Persönlichkeitsbildung im sozialen Kontext. Dabei geht es um die Entwicklung

- aller Sinne
- aller Bewusstseinsseben
- aller Kompetenzen der Persönlichkeit (emotional, sozial, kreativ, kognitiv)
Selbstbestimmung und Fremdbestimmung
- Geben und Nehmen

Integration aller Sinne bedeutet, dass z. B. bei der Begegnung mit der Natur immer alle Sinnesorgane beteiligt sein sollten: der Geruch einer Pflanze oder eines Tieres, wie sich ein Tier anfühlt, der Gesang eines Vogels, die Blütenpracht eines Gartens, alle Sinnesorgane sollten gleichberechtigt eingesetzt und geschult werden .

Integration aller Bewusstseinssebenen ist ein zentraler Aspekt integrativen Lernens. So kann beispielsweise ein Feuer Urängste auslösen (archaisch) oder zu bestimmten Anlässen eine magische Funktion haben (beim Bikebrennen in Nordfriesland zum Austreiben des Winters). Weiterhin kann das Feuer in mythischen Zusammenhängen eine Rolle spielen (Sodom und Gomorrha). Schließlich kann das Feuer naturwissenschaftlich und in seiner technischen Bedeutung betrachtet werden (mental). Ein integrativer Unterricht muss das Thema Feuer auf allen Ebenen des Bewusstseins behandeln.

Integration aller Persönlichkeitskompetenzen beinhaltet die emotionale, soziale, kreative und kognitive Persönlichkeitsentwicklung. Die Betreuung eines Tieres umfasst die Freude am Tier, die Verantwortung für das Tier, das Spiel mit dem Tier und das Wissen über das Tier. Alle genannten Persönlichkeitsebenen werden gleichzeitig angesprochen, sind gleich wichtig, müssen gleich viel Zeit und Raum einnehmen.

Selbstbestimmung durch die Einbringung der Interessen und Themen der Schüler und **Fremdbestimmtheit** durch die Anforderungen der Schule müssen sich in einem Gleichgewicht befinden. Einerseits muss eine integrative Grundschule regelmäßig und im Lehrplan festgeschrieben die Erlebnisse, Erfahrungen, Gedanken, Geschichten, biografischen Themen, Gefühle, Erkenntnisse, Vorschläge, Ideen der Schüler mit großem Ernst aufnehmen und zum Gegenstand des Unterrichts machen. Dafür muss die Schule sich die nötige Offenheit, Ruhe und Zeit nehmen. Andererseits gibt es natürlich eine Reihe von Dingen, von denen Schule, Wissenschaft, Gesellschaft und Politik meinen, dass ein Kind damit konfrontiert werden sollte.

Geben und Nehmen ist ebenfalls ein zentrales Thema integrativen Lernens. Lernen von der Natur ist einerseits ein Prozess des Nehmens. Das Kind „nimmt“ Erlebnisse, Erkenntnisse, Erfahrungen, Gefühle mit in sein Inneres, es verinnerlicht sie. Andererseits sollte der Unterricht in einer integrativen Grundschule dafür sorgen, dass die Schüler der Natur etwas zurückgeben an Achtung, Verantwortung, Pflege, Rücksicht, Vorsicht, Liebe. Ähnlich ist es beispielsweise bei der Spracherziehung. Die Kinder lernen sprechen, lesen, schreiben. Sie nehmen die Sprache als Geschenk entgegen, sie benutzen sie, sie entwickeln ihre Kompetenzen, sie gewinnen ein Instrument, das ihnen hilft, die Lebenswelt besser zu verstehen und zu bewältigen. In einer integrativen Grundschule lernen die Kinder nicht nur die Sprache entgegen zu „nehmen“, sondern der Sprache auch etwas zu „geben“ an Aufmerksamkeit, Sorgfalt, Lebendigkeit, Schönheit, Individualität. Nur die Ausgewogenheit von Geben und Nehmen im schulischen Lernprozess kann das Ziel einer integrativen Grundschule sein. Konkrete Unterrichtsbeispiele für eine praktische Umsetzung werde ich in Kapitel 8 vorstellen und vor dem Hintergrund integrativen Lehrens und Lernens kritisch würdigen.

4c Lebenswirklichkeit

Der Begriff der Lebenswirklichkeit ist umfassend. Wie oben bereits dargelegt beinhaltet er die Bereiche Familie, Schule, Gesellschaft, Natur, Kultur, Politik. Aus diesen Bereichen stammen die Herausforderungen für den Lernprozess in der integrativen Grundschule. Integrative Pädagogik basiert dabei auf einem doppelten Prozess, indem sie die Lebenswirklichkeit in den schulischen Lernprozess integriert und umgekehrt das schulische Lernen in die Lebenswirklichkeit hinaus verlegt.

8. Integrative Unterrichtspraxis in der Grundschule

8.1 Einleitung und Fragestellung

In diesem Kapitel sollen unterrichtspraktische Entwürfe zu den in Kapitel sieben formulierten Schlüsselbereichen der Lebenswirklichkeit skizziert und kommentiert werden. Dabei sind Unterrichtsvorhaben, die auf der unmittelbaren und nicht strukturierten Begegnung mit der Lebenswirklichkeit basieren, von solchen zu unterscheiden, die stärker didaktisch arrangiert sind. Bevor ich jedoch zur Darstellung von praktischen Vorhaben komme, möchte ich eine kurze Begriffsklärung von Unterricht vornehmen. Gonschorek/Schneider definieren Unterricht als „künstlich erzeugte Lernsituationen und Lernprozesse....mit Interaktion und Kommunikation verbunden(...)dient(...)der Wissensvermittlung(...)der Erziehung, Charakterbildung und Persönlichkeitserziehung...geplant, absichtsvoll und zielorientiert(...)durch verschiedene Methoden gestaltet“ (Gonschorek, G./ Schneider 2010, S.203). In diesem Prozess gibt es 3 Faktoren, die aufeinander bezogen sind: Schüler, Lehrer, Lebenswirklichkeit (vergl. Gonschorek/Schneider ebenda, S. 203). In diesen Beziehungsgeflecht, auch „didaktisches Dreieck“ (Gonschorek/Schneider S.203; vergl. auch Krautz ebenda, S.24) genannt, können alle Faktoren betont werden. Wird die Sache hervorgehoben, besteht die Gefahr, dass das Lernen ohne Anteilnahme und Orientierung bleibt. „Will die Schule nicht den wechselnden gesellschaftlich-politischen Bedürfnissen, Interessen, Moden und Vorstellungen ausgesetzt sein, bedarf es eines Grundprinzips, auf das sie sich gründen kann...“ (Krautz ebenda, S.25). Deshalb setzt Krautz auf die pädagogische Beziehung, die nur von den Personen ausgehen kann. „Der Mensch, die Person kann alleiniger Maßstab jeder Schultheorie, jeder bildungspolitischen Entscheidung und jeder einzelnen pädagogischen Handlung sein“ (Krautz ebenda, S.25). Vom Lehrer aus gesehen gehört zu dieser Beziehung „das Vertrauen zum Kind, das Zutrauen in seine Fähigkeiten, die erzieherische Liebe, die Geduld, die Hoffnung sowie Heiterkeit, Humor und Güte“ (Krautz ebenda, S. 25). Dies ist jedoch nur eine Perspektive. Würde sie die einzige sein, hätten wir einen lehrerzentrierten und fremdbestimmten Unterricht. Diese einseitige Sicht von Unterricht wird von Holzkamp (1995) zu Recht als fragwürdig im wörtlichen Sinne kritisiert. Die Frage, die an dieser Stelle gestellt werden muss, lautet: Wer erzeugt die Lernsituation und wer setzt die Ziele? In der herkömmlichen Schule sind es in erster Linie die Lehrenden. Sie definieren die Lernbedingungen, das Lernklima, die Lernmedien und

kontrollieren darüber hinaus das Erreichen der Ziele. Mit dieser Situation setzen sich subjektwissenschaftliche Ansätze kritisch auseinander. Nach Holzkamp muss schulisches Lernen stärker vom Lernsubjekt her gedacht werden (Holzkamp 1995, S.14 ff.). Seiner Ansicht nach muss fremdgesteuertes Lernen durch subjektgesteuertes Lernen abgelöst werden. Er nennt es „Lernen über die Schuldisziplin hinaus“ (Holzkamp ebenda, S.486ff.) oder auch „expansives Lernen“ (Holzkamp ebenda, S.445). Aus dieser Perspektive ist Lernen viel mehr als die Erfüllung schulischer Anforderungen. „Lernen ist allgemein gesehen ein zentrales Mittel meiner Lebensbewältigung, das immer dann für mich aktuell wird, wenn ich (...) bestimmten Handlungsproblematiken nicht direkt beikommen kann, sondern eine Lernschleife einlegen, also die Handlungsproblematik als Lernproblematik übernehmen muß“ (Holzkamp ebenda, S. 445). In diesem Zusammenhang weist Holzkamp auf das Konzept des partizipativen Lernens von Lave & Wenger (1991) hin, welches das Verhältnis von Schüler und Lehrer völlig neu formuliert. „Im partizipativen Lernverhältnis will dagegen der Novize etwas von dem Meister. Dieser soll ihm sein (des Meisters, der Verf.) eigenes Wissen/Können derart vermitteln und preisgeben, daß der Novize selbst Meister werden, also potentiell seine Stelle einnehmen kann“ (Holzkamp ebenda, S. 503). Auch das kooperative Lernen ist nach Holzkamp ein Verfahren zur Überwindung der Hierarchie zwischen Lehrenden und Lernenden. „Da bei kooperativem Lernen nicht mehr eine vermittelnde, interpretierende, besserwissende oder -könnende Person zwischen mir (als Lernsubjekt) und dem Lerngegenstand steht, sondern wir als Lernsubjekte uns quasi nebeneinanderstehend einem offenen Feld von Handlungs- und Lernmöglichkeiten gegenüber sehen, können wir zur Überwindung unserer gemeinsamen (als gemeinsam definierten) Lernproblematik unsere Anstrengungen zusammentun und damit potenzieren“ (Holzkamp ebenda, S.511). Ziel dieser verschiedenen Verfahren des subjektorientierten Unterrichts ist nach Holzkamp das Lernen in einem herrschaftsfreien Raum, wo „ungehindertes expansives Lernen“ (Holzkamp, ebenda, S. 515) stattfindet. Diese auf das Lernsubjekt bezogenen Ansätze Holzkamps sind nach Holzkamps Meinung auch für den Grundschulbereich anwendbar. Das erscheint vor dem Hintergrund des sogenannten „Farmschul-Konzeptes“, in denen auch Kinder im Grundschulalter partizipatorisches und kooperatives Lernen praktizieren, einsichtig (vergl. Holzkamp ebenda, S.505). Bei diesem Konzept „werden die Schülerinnen/Schüler nicht mit dem vorgeschriebenen Stoff konfrontiert, sondern ihnen werden Gelegenheiten („opportunities“) gegeben, nachzuvollziehen, was Mathematik heißt und was diese bedeuten kann. Dabei können sie sich selbst aktiv in den Prozeß mathematischer Praxis einbeziehen; Fragen stellen, eigene Probleme einbringen und so allmählich (über den Novizenstatus hinaus) mathematisches Problembewußtsein entwickeln“ (Holzkamp ebenda, S. 505; vergl. auch Lave& Butler 1988). Einzuwenden ist jedoch grundsätzlich, dass die genannten selbstgesteuerten Lernformen aus integrativer Sicht durch Lehrerimpulse (also auch fremdgesteuert) ergänzt werden müssen, weil Schüler im Grundschulalter und auch darüber hinaus in der Regel nicht überblicken können, welche Relevanz bestimmte Inhalte und Lernprozesse für ihr Leben haben. Das gilt für den durchschnittlich begabten Schüler und vor allem für förderbedürftige Schüler, die sich im Zuge der Inklusion in immer mehr Grundschul-

klassen befinden. Darüber hinaus ist auch ein völlig autonomes Lernen vor allem im Grundschulbereich weder realisierbar noch wünschenswert, weil aus integrativer Sicht Lernen nicht nur das Interesse des Lernenden selbst, sondern auch das der Lebenswirklichkeit (Mitmenschen, Natur, Kultur) beachtet werden muss (Nehmen und Geben). Das von Gonschorek/Schneider erwähnte didaktische Dreieck postuliert zu Recht die Ausgewogenheit zwischen Lehrer, Schüler und Sache (Lebenswirklichkeit, der Verf.) Greifen wir noch einmal den integrativen Bildungsbegriff auf, so bedeutet dies in diesem Zusammenhang: Lehrer und Schüler müssen gemeinsam die Herausforderungen der Lebenswirklichkeit annehmen und ihr gemeinsam dienen. In diesem Dienst an den Herausforderungen der Gesellschaft, Natur, Wissenschaft spielt sich das integrative Lehren und Lernen ab. Hier können sich die Schüler im Hentig'schen Sinne „bewähren“. (vergl. hierzu Gonschorek/Schneider ebenda, S. 203; Hentig 2006, S.10). Herausforderung und Bewährung, auf diese Formel könnte man etwas vereinfacht die praktische Umsetzung des integrativen Unterrichtskonzepts bringen. In den folgenden Unterrichtsbeispielen werde ich versuchen, das Gesagte zu verdeutlichen.

8.2 Integrativer Lehrplan und Möglichkeiten seiner unterrichtlichen Umsetzung

Die hier dargestellten Unterrichtsbeispiele sollen nicht nur illustrieren wie integratives Lernen in der Praxis aussehen kann. Sie dienen auch als Instrument der Rückfrage an das theoretische Konzept, um es in der Konfrontation mit seiner praktischen Umsetzung „in Frage“ zu stellen und damit seine Weiterentwicklung zu ermöglichen. Maßstab dieser offenen Erörterung sind die Kriterien integrativen Unterrichts, die hier noch einmal zusammengefasst werden sollen:

Integrativer Unterricht ist gekennzeichnet durch:

- Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)
- Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen
- Herstellen von Schlüsselbeziehungen
- Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten
- Ausgewogenheit der Beteiligung aller Sinne
- Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben
- Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientierten und gesellschaftsbezogenem Unterricht
- Eine Vielfalt didaktischer Konzepte
- Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen
- Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen
- Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit
- Vielfalt in der methodischen Organisation

8.3 Unterrichtsbeispiele zum integrativen Lehrplan

Im folgenden Abschnitt werden nunmehr praktische Unterrichtsbeispiele dargestellt und im Anschluss daran vor dem Hintergrund des integrativen Lehrens und Lernens analysiert. Die Beispiele sind den Schlüsselbereichen des integrativen Lehrplans in Kapitel 7 zugeordnet. Jeder Schlüsselbereich ist mit mindestens einem Beispiel vertreten. Die Beispiele sind teilweise aus der eigenen Unterrichtspraxis erwachsen und entsprechend erprobt, teilweise sind sie den Lehrplänen von Schulen mit besonderer Prägung entnommen oder stammen aus anderen Quellen. Über die Ergebnisse der praktischen Erprobung der fremden Projekte habe ich kaum Erkenntnisse. Dies ist auch für die Analyse und Beurteilung vor dem Hintergrund einer integrativen Unterrichtskonzeption nicht entscheidend. Wichtiger erscheint mir eine möglichst genaue Analyse dieser Konzepte mit Hilfe der oben genannten Kriterien. Die Auswahl der Projekte erfolgte vor dem Hintergrund der integrativen Kriterien. Die Entscheidung für ein einzelnes Projekt war jedoch subjektiv. Eine systematische Sichtung vorhandener Unterrichtsmodelle konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht erfolgen.

Der erste Schritt bei der Vorstellung der Unterrichtsbeispiele besteht in der Einordnung in die Kategorien des Lehrplans. Im zweiten Schritt werden die Unterrichtsvorhaben teilweise ausführlich geschildert und sodann analysiert. Diese Analyse soll dabei nicht hierarchisch, sondern dialogisch erfolgen, das heißt: Neben der Konfrontation der praktischen Projekte mit den Kriterien integrativen Unterrichts sollen aus der Perspektive der Unterrichtsvorhaben auch Rückfragen an das Konzept ermöglicht werden. Damit soll deutlich werden, dass das Konzept des „Integrativen Lehrens und Lernens“ nicht den Anspruch erhebt perfekt zu sein, sondern offen ist für Entwicklung und Erprobung.

8.3.1 Schlüsselbereich Natur

8.3.1.1 Gärtnern in der Schule

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation: Herausforderung Naturentfremdung
- Schlüsselbeziehung: Orientierungsmerkmal Verantwortung
- Schlüsselmethode: Erprobung: Handeln: Planen, Graben, Unkraut jäten, Pflanzen, Pflegen, Ernten
- Schlüsselthema: Schulgarten
- Schlüsselprozesse: Verantwortungserlebnisse und -erfahrungen; Wissen lernen: Kenntnisse über Pflanzen erwerben / Können lernen: Graben, Pflanzen, Pflegen, Ernten
- Schlüsselkompetenz: Bewähren durch Sorgfalt, Zuverlässigkeit, Empathie
- Schlüsselergebnis: Pflanzen gedeihen

B. Schilderung und Analyse

Ein relativ einfacher und dennoch sehr effektiver Weg, um Schlüsselbeziehungen zum Leben in der Natur aufzubauen, ist die Arbeit in einem Garten. Leider gibt es nur noch wenige Schulen, die einen eigenen Schulgarten unterhalten und ihn entsprechend pädagogisch nutzen (vergl. Fritsche 1984). Vor allem die Rudolf Steiner Schulen haben grundsätzlich einen eigenen Schulgarten, den sie für den obligatorischen Gartenbau-Unterricht nutzen (vergl. hierzu Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Bergstedt 2012). Für eine Grundschule mit integrativem Konzept ist das Gärtnern in der Schule von großer Bedeutung. Dafür sprechen folgende Gründe:

- **Ausgewogenheit von Geben und Nehmen**

Das Gärtnern bietet die grundlegende Erfahrung des Gebens und Nehmens, der **Herausforderung und der Bewährung**. Auf der einen Seite geben die Kinder den Pflanzen das, was sie brauchen. Andererseits entnehmen sie dem Garten Früchte und Kräuter. Darüber hinaus schenkt ihnen das Gärtnern Freude über die Ergebnisse ihres Tuns und Erkenntnisse über die jeweiligen Bedürfnisse der zu pflegenden Pflanzen sowie über „...wechselseitige Abhängigkeiten von Boden, Pflanze, Tier und Mensch und deren Abhängigkeit von Wasser, Luft und Wetter“ (Schwarz 1987, S.14; vergl. hierzu auch Mac Latchie 1977, S.7). Die Kinder lernen dabei, wo die Lebensmittel, die sie sonst nur aus dem Supermarkt kennen, herkommen (Mac Latchie ebenda, S. 4).

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**

Planen, vorbereiten, säen und pflegen sind Tätigkeiten, die Schüler in der Regel sehr selbstbestimmt vornehmen können. Sie benötigen aber immer wieder Anleitung und Begleitung durch kompetente Lehrer. Darüber hinaus erhalten sie ständig Rückmeldung durch die Natur, die auf die Bemühungen der Schüler unterschiedlich reagiert. Gedeiht eine Pflanze, erkennen die Schüler selbst, dass sie alles richtig gemacht haben. Verkümmert die Pflanze oder geht sie gar ein, können die Schüler dies zum Anlass zu einer selbstkritischen Bilanz nehmen. Gärtnern ermöglicht also eine Ausgewogenheit von fremdgesteuerten und selbstbestimmten Lernens.

- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**

Besonders bedeutsam erscheint mir auch die Tatsache, dass Kinder beim Gärtnern eine **Schlüsselbeziehung zum Leben** entwickeln können. „Grundvorgänge des Lebens – Werden und Vergehen – werden am Leben der Pflanze auf dem eigenen Beet konkret und nahegehend erfahren“ (Schwarz ebenda, S.14). Wie sich das auswirken kann, zeigt ein Beispiel von Lubig et al. Sie schildert die intensive Anteilnahme der Kinder am Leben der Pflanzen. „Die Blüte der Seerose war abgerissen, einige Pflanzen abgeknickt und zertreten; die Fußspuren auf dem Hügel verrieten, daß der Jägerzaun wohl nicht hinrei-

chend Schutz geboten hatte. Die Klasse reagierte mit Bestürzung und Empörung auf die 'Zerstörung unseres Biotops' (Lubig et al. 1987, S.129/130). Hier können offenbar Empathie und Achtung vor dem Leben intensiv entwickelt werden.

- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**

Beim Gärtnern sind mentale Fähigkeiten von erheblicher Bedeutung. Planen, Pflanzen und Pflegen sind zielgerichtete Tätigkeiten und bedürfen daher vor allem des ermessenden Denkens. Beim Gärtnern in der Schule benötigt man deshalb ergänzende pädagogische Maßnahmen. Zur Einbeziehung mythischer Elemente eignen sich unter anderem meditative Phantasie Reisen. Dabei sollen sich Schüler in das Leben von Pflanzen hineindenken oder besser gesagt hineinräumen. Erprobte Unterrichtsbeispiele sind bei Schmidt-Callsen (Schmidt-Callsen 1994, S.50 ff.) dargestellt. Hier geht es um verschiedene Pflanzen (Rosenbusch, Bäume), in die sich die Kinder durch Imagination „verwandeln“ und sich mittels Tagtraum in die Lebensvorgänge der Pflanzen hineinversetzen sollen. Auch das magische Denken kann in dieser Weise in das Gärtnern einbezogen werden. Denkbar wären kleine Rituale beim Pflanzen, bei denen Lieder gesungen und Sprüche aufgesagt werden. Auch archaische Bewusstseinsstufen, in der die oben erwähnten tagtraumähnlichen Imaginationen mittels hypnotischer Verfahren kontemplativ vertieft werden, wären sinnvoll. Hier geht es nicht mehr um bloßes Hineinversetzen in Pflanzen, sondern um Identitätswahrnehmungen (vergl. hierzu Heitkämper ebenda, S.606 ff. und Erickson ebenda, S.335).

- **Ausgewogenheit der Beteiligung aller Sinne**

Die Beteiligung aller Sinne ist beim Gärtnern unschwer zu erreichen. Das Sehen von Farben und Formen, das Hören des Raschelns der Blätter, das Riechen der verschiedenen Aromen wie Blütenduft oder ätherischer Substanzen von Blättern und Stielen, der Geruch von Erde, das Schmecken von Früchten oder aus den Pflanzen hergestellten Tees und schließlich das Fühlen von Blattstrukturen und Haaren, Baumrindenstrukturen u.a.m. sind einige der vielen Sinneserfahrungen, die man beim Gärtnern machen kann.

- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**

Beim Gärtnern geht es in erster Linie um Prozesse. Das Planen, Pflanzen, Pflegen sind Prozesse, die im Mittelpunkt stehen. Inhaltlich geht es beim Gärtnern um das Wissen über Pflanzen, ihre speziellen Lebensbedürfnisse und Eigenschaften, mit denen sich die Schüler vertraut machen sollen. Die Kompetenzen, um die es beim Gärtnern geht, sind vielfältig. Hierzu gehören: Zuverlässigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Achtung vor dem Leben.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientierten und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Gärtnern ist ein Teil des Lebensbereichs Natur und dient dazu, Schüler mit der Lebenswelt von Pflanzen vertraut zu machen. Der Unterricht beim Gärtnern ist aber auch wissenschaftsorientiert, weil die Erkenntnisse aus der Botanik bei der Pflege, der Auswahl des Standortes (Schatten, Sonne, Nachbarpflanzen) und hinsichtlich der Eigenschaften (schnellwachsend, giftig, Geruch) berücksichtigt werden müssen. Die Anlage von Gärten hat gesellschaftliche Hintergründe. Die Frage, wozu oder wem dient der Garten, steht dabei im Vordergrund. Ist es ein Nutzgarten, der zur Ernährung beitragen soll, ein Ziergarten, der zur Freude und Erholung dienen soll, dient er repräsentativen (Schlossgärten) oder kommerziellen Zwecken (Biergärten).

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Des Weiteren bietet Gärtnern nicht nur Möglichkeiten zur Handlungsorientierung (Planen, Pflanzen, Pflegen, Ernten (vergl. Schweitzer 1988, S.88 ff.)), sondern es enthält vor allem eine Fülle von Erlebnissen und Erfahrungen (Erlebnisdidaktik). Das Entstehen einer Pflanze aus einem Samenkorn, das Zusammenspiel der Tätigkeit von Bienen und Pflanzen zur Erzeugung von Früchten, die Bedrohung von Pflanzen durch Schädlinge und durch Wind und Wetter. Auch die Erfahrung von Abhängigkeit wird durch das Gärtnern ermöglicht. Mac Latchie weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Erfolg beim Gärtnern nicht allein auf dem Fleiß der Kinder beruht, sondern immer auch von den Naturvorgängen abhängt. Das plötzliche Auftreten von Schädlingen beispielsweise kann nicht immer verhindert werden. Eine Blumenwiese kann man planen, vorbereiten, säen und pflegen. Dennoch kann man keineswegs sicher sein, dass sie gedeiht (vergl. Kirschner 1988). Ein Teich oder ein Trockenstandort können noch so gründlich vorbereitet, angelegt und gepflegt sein. Aber, ob und wann und welche Tiere und Pflanzen sich ansiedeln, kann man kaum beeinflussen (Schweitzer 1988, S.24) Nicht alles ist also in der Natur kontrollierbar. Diese Schlüsselerfahrung können die Schüler beim Gärtnern machen (vergl. hierzu Mac Latchie ebenda, S.9). Gärtnern ermöglicht darüber hinaus weitere didaktische Möglichkeiten: die Arbeit mit allen Sinnen: riechen, fühlen, sehen, hören, schmecken, alle Sinne sind beim Gärtnern im Einsatz (Sinnesdidaktik). Auch die kommunikative Didaktik spielt eine wichtige Rolle, da es beim Gärtnern um das Herstellen von Beziehungen zu Lebewesen geht. Die exemplarische Didaktik, vor allem der genetische Ansatz Martin Wagenscheins, gibt den Schülern die Möglichkeit, über das Nachvollziehen von Gesetzmäßigkeiten auch das Staunen über die natürlichen Zusammenhänge zu lernen.

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Gärtnern in der Schule ist immer eine Mischung von individuellen und gemeinschaftlichen Aktivitäten. Das Planen und Anlegen eines Gartens geschieht in

der Regel in gemeinschaftlichen Gesprächen und Tätigkeiten und individuellem Tun wie Graben, Unkraut jäten, harken. Das Setzen der Pflanzen und die Betreuung und Pflege geschieht ebenfalls teils gemeinschaftlich teils individuell.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Gärtnern ermöglicht den Aufbau intensiver und ganzheitlicher Beziehungen zur Natur. „Kaum irgendwo sonst kann einer Grundbedingung intensiver Kindererziehung so selbstverständlich entsprochen werden wie hier: der gleichzeitigen Beteiligung von Hand, Herz und Kopf (Pestalozzi): – mit ihrer Hände Arbeit müssen die Kinder den Boden lockern, düngen, wässern, die Pflanzen stützen, die Früchte ernten (Hand); die Sinne sind ständig gefordert, die Kinder sind gespannt, was aus ihrer Arbeit wird, sie freuen sich über Erfolge ihres Tuns, inneres Beteiligtsein wirkt auf das Handeln (Herz); – stets müssen sie ihr Handeln auf seine Richtigkeit bedenken; aber auch Handeln und Handlungsergebnisse kontrollieren und korrigieren das Denken (Kopf)“ (Schwarz 1987, S.13/14; vergl. auch hierzu Mac Latchie 1977, S.7). An dieser Stelle wird deutlich, dass beim Gärtnern **emotionale und kognitive Kompetenzen besonders ausgewogen** gefördert werden.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Gärtnern in der Schule macht Schülern große Freude, vor allem, wenn die Schüler die Ergebnisse ihres Tuns bewundern können. Es erfordert aber oft große Anstrengungen und Mühe, um diese Ergebnisse zu erreichen. Diese Herausforderungen durch die normalen Erfordernisse beim Pflegen von Pflanzen werden noch durch besondere Ereignisse wie extreme Trockenheit, Hagelschlag oder Schädlingsbefall verstärkt. Damit die Schüler auch dabei bleiben und diesen Herausforderungen begegnen, bedarf es immer wieder der Motivation und Anregung durch die Lehrkräfte.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Der Wechsel zwischen Gruppenunterricht und individuellem Tun sollte durch entsprechende Organisation sichergestellt werden.

Um Eintönigkeit beim Gärtnern zu verhindern sollten Suchspiele, Ralleys, Wissensspiele u.a.m. in den Unterricht einbezogen werden.

Weiterführende Überlegungen

An dem hier dargelegten Beispiel wird deutlich, dass integratives Lernen nicht so ohne weiteres in das bestehende Schulsystem zu übertragen ist. Integratives Lehren und Lernen erfordert gravierende Änderungen am schulischen Lernen. Deshalb ist an dieser Stelle an das oben entwickelte integrative Unterrichtskonzept zurückzufragen, wie schulisches Lernen vor dem Hintergrund integrativer Anforderungen aussehen

soll. An dieser Stelle kann uns das Entschulungskonzept Hentigs weiterhelfen (vergl. Hentig v. ebenda, S. 21ff.). Hentig schlägt vor, in einem Schulversuch für die 13 bis 14 Jährigen Lernen weitgehend außerhalb der Schule unter der Beteiligung der Bürger und Institutionen stattfinden zu lassen (Hentig v. 2006, S.25). In diesem Zusammenhang nennt er eine Bielefelder Bürgerinitiative „Tabula“, die ein Entschulungskonzept entwickelt hat, das in diesem Sinne arbeiten soll, indem sie „die Bürger der Stadt zu Partnern der Schülerinnen und Schüler machen: Sie beteiligen sich an der Schularbeit, indem sie für Hausaufgaben-Betreuung, für Erklärung und Übung von Schulgegenständen zur Verfügung stehen – sie geben Zeit, Rat, Hilfe, hören zu. Umgekehrt beteiligen sie Schülerinnen und Schüler an dem, was sie selber tun: an Imkerei oder an ihrer Jazzband, an ihrem Museumsgang oder am Sterngucken, an elektronischer Bastelarbeit oder an Philosophie“ (Hentig v. ebenda, S.25). Dieses Konzept kann im Folgenden als Folie dienen, um für den Grundschulbereich einen Ansatz zu finden, der integratives Lernen ermöglicht. Dies soll an anderer Stelle noch ausführlicher erörtert werden.

8.3.1.2 Kinder helfen Schmetterlingen

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation: Herausforderung: Gefährdung der Artenvielfalt
- Schlüsselbeziehung: Orientierung: Ehrfurcht vor dem Leben, Verantwortung,
- Schlüsselmethode: Erprobung: Handeln und Erleben
- Schlüsselthema: Lebensraum für Schmetterlinge
- Schlüsselprozess: Wissen lernen/Können lernen: Informelles Lernen, ästhetisches Lernen, mimetisches Lernen
- Schlüsselkompetenz (Bewährung): Lebensraum planen und schaffen, Verantwortung übernehmen
- Schlüsselergebnis: (Wirkung): Schmetterlinge nehmen Lebensraum an

B. Beschreibung

Schmetterlinge sind für Kinder in der Grundschule wegen ihrer Farbigkeit, ihres seltsamen Fluges und ihrer Anspruchslosigkeit besonders beliebt. Ihre zunehmende Gefährdung durch Umweltgifte macht eine Hilfe für diese Tiere besonders bedeutsam. Ein Unterrichtsvorhaben in der Grundschule in diesem Bereich erscheint also sowohl vor dem Hintergrund der Schülermotivation als auch der Bedeutung für die Lebenswirklichkeit bedeutsam. „Das Vorhaben beinhaltet das Anlegen und Erhalten einer Schmetterlingswiese. Es umfaßt die vorbereitenden Arbeiten (Auswahl des Ortes, Erdarbeiten, Anlage von Beeten, Aussaat) ebenso wie das Beobachten der Schmetterlinge auf den Wildblumen, das Einsammeln der Samen im Herbst, die Mahd mit der Sense und die Anlage neuer Beete im darauf folgenden Frühjahr“ (Schmidt-Callsen ebenda, S.40). Das gesamte Projekt ist bei Eichmann/Ritschel dargestellt (vergl. Eichmann/Ritschel 1990, S.20). Betrachten wir dieses Unterrichtsvorhaben unter der Perspektive integrativen Unterrichts, so lässt sich Folgendes feststellen:

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**

Das Projekt ist herausfordernd für die Schüler (emotional: attraktiv, kognitiv: informativ, sozial: kooperativ) und bietet Möglichkeiten der Bewährung: handlungsbezogen, nützlich für die Tiere. Besonders gelungen in diesem Projekt erscheint die Ausgewogenheit von Geben und Nehmen. Der Lernprozess ermöglicht einerseits den Schülern Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse zum Thema Schmetterlinge, andererseits werden die Lebensbedingungen der Tiere durch das Handeln der Schüler verbessert.

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**

Die Ausgewogenheit von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung ist aus der Projektbeschreibung nicht genau zu erkennen. In der Planungsphase liegt ein erhebliches Potential für selbstbestimmtes Lernen (Handlungsvorschläge, Ideen zum Schutz der Schmetterlinge). Im übrigen Projekt kommt das allerdings zu kurz. Hier könnten meditative Übungen wie Phantasiereisen (Phantasiereise Rosenbusch) (vergl. hierzu Bleckwenn/Loska 1988, S.26) und andere meditative Übungen (vergl. hierzu Rozman 1979, S.62 ff.) das Ausmaß der Selbstbestimmung erweitern.

- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**

Das Projekt stellt Schlüsselbeziehungen zur Lebenswirklichkeit her, indem es die Schüler konkret dazu veranlasst, Verantwortung für Lebewesen und deren Lebensraum zu übernehmen. Darüber hinaus beweisen die Schüler mittels handlungsbezogenem Engagement, dass sie Achtung vor dem Leben dieser Tiere haben und alles in ihren Kräften Stehende tun wollen, um den Lebensraum der Schmetterlinge zu bewahren und zu erweitern.

- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**

Hinsichtlich der Bewusstseins Ebenen ist hier eine starke Betonung der mentalen Ebene zu konstatieren. Hierzu gehören das Erkennen der verschiedenen Entwicklungsstadien der Schmetterlinge und ihre Nahrung, der Aufbau ihres Körpers u.a.m. Magisch-mythische Elemente wie Gedichte über Schmetterlinge könnten verhindern, dass die Begegnung mit Schmetterlingen ausschließlich kognitiv verläuft. Hermann Hesse zeigt in seinem Band mit dem Titel „Schmetterlinge“ einen möglichen Weg auf, wie man sich dem Thema von der mythischen Seite her nähern könnte: „Die Schmetterlinge nun, von denen hier die Rede sein soll, sind gleich den Blumen für viele Menschen ein sehr bevorzugtes Stückchen Schöpfung, ein besonders geschätztes und wirksames Objekt jenes Erstaunens, ein besonders lieblicher Anlass zum Erlebnis, zum Ah-

nen des großen Wunders, zur Verehrung des Lebens“ (Hesse 1979, S.12). Auch Meditationen über Schmetterlinge oder die Einbeziehung musikalischer und künstlerischer Elemente sind den magisch-mythischen Bewusstseinssebenen zuzuordnen.

- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**

Farbenpracht, Formen und Bewegung der Schmetterlinge sind sehr vielfältig und bieten dem Sehsinn viele Eindrücke. Höreindrücke liefern Schmetterlinge kaum, Fühlen kann man sie allerdings, wenn man sie in die Hand nimmt oder tote Tiere betastet. Der Geruchssinn ist nur indirekt beteiligt, wenn man z.B. die Blüten einer Schmetterlingswiese wahrnimmt.

- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**

Es geht von einem starken inhaltlichen Interesse der Schüler aus (Wissen über Schmetterlinge), ist prozesshaft im Ablauf (Vorbereitung, Planung, Durchführung) und kompetenzorientiert (Verantwortung, Empathie).

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientierten und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Das Projekt ist lebensweltorientiert (Bereich: Natur) und hat auch eine gesellschaftliche Perspektive (Naturschutzverbände einbeziehen, allerdings in dem geschilderten Projekt nur zur Bestellung der Samenmischungen). Das ist für eine gesellschaftlich-politische Perspektive zu wenig. Hier könnten Themen wie nachhaltige Landwirtschaft und Zersiedelung der Landschaft thematisiert werden. Verschiedene Naturschutzverbände könnten in den Unterricht eingeladen werden. Auch wären eine langfristige Kooperation und die gemeinsame Entwicklung von Naturschutzprojekten sinnvoll. Eine wissenschaftliche Perspektive ist ebenfalls im Ansatz enthalten (Beobachten der Tiere, Benennen der Wildblumen, Kenntnisse über die besonderen Bedürfnisse einer Pflanze). Auch hier wäre eine Kooperation mit der Universität im Rahmen einer Kinderuni sinnvoll, die ebenfalls mit der Schule zu vernetzen wäre, und nicht nur im Rahmen von Sonderprojekten, sondern als ständige Einrichtung.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Methodisch-didaktisch steht die Handlungsorientierung sehr stark im Vordergrund. Ferner sind Erkenntnisse über Schmetterlinge auch über die sogenannte „tätige Meditation“ Montessoris (vergl. Heitkämper ebenda, S.459), die das Eindringen in Naturgesetze ermöglicht, zu gewinnen. Eine künstlerische Herangehensweise (Malen und Basteln) könnte die kognitiven Prozesse ergänzen (Kreativitätsdidaktik).

Auch musikalisch-dramaturgisch könnte das Projekt ergänzt werden (Gestaltung eines Schmetterlingstanzes) (dramaturgische Didaktik). Überdies könnten meditative Ansätze bis hin zur Hypnotik die unterrichtliche Begegnung mit

Schmetterlingen vertiefen. Medien können ebenfalls ergänzende Aufgaben übernehmen (Mediendidaktik), indem sie beispielsweise den Prozess der Metamorphose veranschaulichen (Lehrfilme) oder zur Evaluation der gewonnenen Erkenntnisse (Fragenkatalog im Computer) eingesetzt werden. Auch die exemplarische Perspektive ist hier sinnvoll, weil das Projekt am Beispiel der Schmetterlinge deutlich macht, dass Tiere einen bestimmten Lebensraum benötigen.

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Ein starker Akzent liegt auf dem gemeinschaftlichen Lernen, individuelles Lernen ist in diesem Projekt kaum möglich. Allenfalls bei der Beobachtung der Schmetterlinge sind individuelle Prozesse denkbar. Hier müsste das Projekt ergänzt werden durch individuelle Aufgabenstellungen, die in Einzelarbeit mit Arbeitsbögen, Büchern oder interaktiven Medien zu lösen wären.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Das Unterrichtsvorhaben gehört in den Bereich der Schlüsselbeziehungen zur Natur, in diesem Fall zu einer besonderen Tierart. Es integriert kognitive (Planung, Vorbereitung, Information), soziale (Zusammenarbeit) und emotionale Prozesse (Freude an den Tieren, Staunen über Formen- und Farbenreichtum) und ermöglicht auch handlungsorientierte Lernprozesse (Planen, Säen, Pflegen) mit den dazugehörigen Kompetenzen wie einen Lebensraum schaffen oder Verantwortung übernehmen.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Das Projekt trifft auf großes Interesse der Schüler, weil Schmetterlinge mit ihrer Form- und Farbenpracht, ihren eigenartigen Flugbewegungen und ihrer rätselhaften Metamorphose vor allem Grundschüler sehr ansprechen. Deshalb sollte am Beginn eines solchen Projektes immer die unmittelbare Begegnung mit diesen Tieren stehen (in freier Natur oder in einem Schmetterlingspark). Daraus entsteht dann die Motivation, etwas für diese Tiere zu tun. Die daraus erwachsenden Herausforderungen an die Schüler (mühevoller Arbeit, Handeln im Interesse anderer Lebewesen) und die Ansprüche der Schule an die Schüler (Ausdauer, Sorgfalt, Fleiß, Wissen) machen das Projekt unterrichtlich anspruchsvoll.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Kleingruppenarbeit ist sinnvoll bei der Planung und Vorbereitung des Projektes und beim Einsatz meditativer und hypnotischer Verfahren, Großgruppenarbeit bei der Durchführung der Planung und individuelle Phasen bei der Arbeit mit Medien.

Weiterführende Gedanken

Auch bei diesem Unterrichtsvorhaben muss die Rückfrage an das Konzept gestellt werden, was solche Projekte für Schule und Unterricht bedeuten, wenn sie den Kriterien des integrativen Lehrens und Lernens nahe kommen sollen. Eine stärkere Entschulung im Hentig'schen Sinne ist dabei sicherlich auch anzustreben. Ein anderer Aspekt ist aber auch die Frage, ob solche Projekte als einmalige und isolierte Projekte sinnvoll sind. Eine im integrativen Sinne umfassende Durchführung des Konzepts ist nur mit einer längerfristigen Perspektive sinnvoll. Das würde bedeuten, dass Schule nicht nur entschult, sondern stärker schwerpunktmäßig konzipiert werden müsste. Ähnlich wie im universitären Bereich könnte Schule auch im Grundschulbereich seminarorientiert organisiert sein. Diese „Seminare“ können dann verpflichtend oder fakultativ sein.

8.3.1.3 Klassenfahrten mit Naturerlebnissen

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation Herausforderung: Naturentfremdung
- Schlüsselbeziehung Orientierung: Nachhaltigkeit, Ehrfurcht vor dem Leben, Verantwortung
- Schlüsselmethoden Erprobung: Planen, Erleben, exemplarisches Erfahren, sinnliche Wahrnehmung
- Schlüsselthema Naturraum Wattenmeer
- Schlüsselprozesse Wissen- Lernen/Können-Lernen: Informelles Lernen, Lernen- Lernen: Erlebnis, Erfahrung
- Schlüsselkompetenzen Bewährung: Freude an der Natur entwickeln, Ganzheitliche Erfahrungen und Erkenntnisse in einem natürlichen Lebensraum sammeln können, Gemeinsames Erkunden können
- Schlüsselergebnis Wunsch nach Wiederholung der Reise

B. Beschreibung

Im Jahr 2006 führte ich eine Klassenreise zur Hallig Hooge mit Schülern einer dritten Grundschulklasse durch. Halligen sind als unbedeichte und weitgehend naturbelassene Inseln im nordfriesischen Wattenmeer eine besonders günstige Möglichkeit zur Entwicklung von Schlüsselbeziehungen zu einem natürlichen maritimen Lebensraum. Im Folgenden werde ich in Kürze die einzelnen Schritte des Projektes schildern und anschließend vor dem Hintergrund integrativer Didaktik beleuchten. Das Projekt wurde in folgenden Schritten durchgeführt: Planung, Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung.

Planung: In der Planungsphase wurden die Schüler über die Geografie, Geschichte, Klima, Pflanzen- und Tierwelt und Lebensbedingungen der Bewohner informiert.

Vorbereitung: Gemeinsam mit den Schülern wurde die Fahrt geplant und organisiert, die Eltern informiert, die Unterkunft diskutiert und die Begleitperson kennengelernt. Kurz vor der Reise wurden dann Ideen für die Reisetage gesammelt und das Programm der Reise entwickelt. Außerdem wurden praktische Dinge wie Kleidung, Bücher, Spiele usw. besprochen.

Durchführung

An einem Montagmorgen holte uns ein Bus von der Schule ab und fuhr uns zum kleinen Hafen Schlüttsiel am nordfriesischen Wattenmeer. Dort bestiegen wir die Fähre mit dem Namen „Hilligenley“ und fuhren durch das Wattenmeer vorbei an den Halligen Gröde, Oland und Langeneß nach Hooe. Unterwegs beobachteten wir Seevögel und Seehunde, die auf den Sandbänken in der Sonne lagen. Am Fähranleger von Hooe wurden wir von einer Pferdekutsche abgeholt und ins nahe Jugendheim gebracht. Dort wurden die Kinder auf die Zimmer verteilt. Anschließend machten wir eine kurze geführte Erkundung des Heimgeländes, bevor die Schüler eigene Wege gehen durften, was viele mit einem Besuch bei den Haustieren des Heimes verbanden. Nach dem Abendessen wurde das Programm für den nächsten Tag und die Haus- und Zimmerregeln besprochen. Anschließend wurde eine Geschichte vorgelesen und die Schüler auf die Zimmer entlassen. An den folgenden Tagen wurde die Insel mittels einer Rundwanderung erkundet, die Geschichte der Hallig durch einen Besuch des Königspesels auf der Hanswarft erforscht, eine Erkundungsrally durchgeführt, ein Film über eine Sturmflut angeschaut, eine Wattwanderung gemacht und Tagebuch über die Erlebnisse geschrieben und gestaltet. Abendliche Zusammenkünfte mit Erzählungen der Schüler über das Erlebte, mit Liedern, Spielen, Vorlesen von Geschichten rundeten das Tagesprogramm ab.

Nachbereitung:

Nach der Rückkehr von der Reise stellten die Schüler ein kleines Erinnerungsbuch aus den Tagebuchaufzeichnungen, Fotos und selbst gemalten Bildern her. Außerdem wurde ein Elternabend mit kleinen Schülervorträgen und eine Ausstellung der Erinnerungsbücher und gesammelter Gegenstände (Vogelfedern, Muscheln, Krebspanzer etc.) und Fotos von der Reise geplant und durchgeführt.

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**

Eine Reise auf eine Hallig ist für Schüler eine Herausforderung vor allem, wenn sie aus städtischer Umgebung kommen. Eine Insel mit wenigen Häusern und Menschen aber viel Natur löst bei Schülern zunächst eine Art „Schockstarre“ aus. Sie wissen im ersten Moment nicht, was sie ohne die vielfältigen Ablenkungen der Stadt machen sollen. Bereits nach einigen Stunden

löste sich diese Erstarrung und sie begannen, ihre neue ungewohnte Umgebung zu genießen und zu erkunden. Zunächst galt ihr Interesse den Tieren, die auf der Warf frei herumliefen. Dann erkundeten sie den weiten Raum, in dem sie auf der Warf herumtobten und die Abhänge herunterrollten. Ihre anfängliche Fremdheit gegenüber so viel Natur verwandelte sich mehr und mehr zu einer Vertrautheit mit dem freien Blick, den nahezu uneingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten, der frischen staubfreien Luft, dem Wind, den Naturgeräuschen. Sie machten sich „nützlich“, indem sie freudig nutzten, was die Natur ihnen bot (Bewährung). Sie nahmen die Herausforderung an, die ihnen die anfängliche Fremdheit abforderte, und verwandelten sie in freudige Vertrautheit. Hinsichtlich des gebenden und nehmenden Lernens könnte eine Wattwanderung, bei der die Schüler eine Menge über die Lebenswelt des Wattenmeeres erfahren, verbunden werden mit einer Müllsammelaktion (das Meer spült eine erhebliche Menge an Treibgut an). Bei dieser sicherlich vielfältigen und erlebnisreichen Reise war vor dem integrativen Hintergrund die gebende Seite (Bewährung) allerdings insgesamt nicht so stark ausgeprägt. Hier ist eine Reihe von Möglichkeiten denkbar, die auch Grundschulkinder leisten könnten, beispielsweise im Naturschutzbereich. Die Schüler könnten sich an der Bewachung von Brutgebieten beteiligen, leichtere Arbeiten am Bau von Lahnungen durchführen, bei der Pflege verletzter oder verwaister Tiere mithelfen. Die Frage an die Schüler muss nicht nur lauten: Was kannst du mitnehmen (lernen) ?, sondern was kannst du geben dafür, dass diese Art von Natur erhalten bleibt? Diese Erfahrung, die Hentig die „nützliche Erfahrung nützlich zu sein“ (Hentig, ebenda) nennt, macht Kinder einerseits stark und selbstbewusst, andererseits aber auch verantwortungsbewusst und empathisch. Auch hier muss nochmals mittels Rückfrage an das Konzept reflektiert werden, was dieses Vorhaben von Schule und Unterricht über das bereits Gesagte hinaus erfordert. Sollen solche Erfahrungen das integrative Kriterium Nachhaltigkeit erfüllen, müssten solche Reisen nicht nur in einer Schule mit einem integrativen Konzept obligatorisch sein, sondern die Schüler müssten auch längere Zeit und wiederholt in einem für Schulzwecke geeigneten Gebäude auf der Insel das Leben auf der Hallig kennenlernen. Hierzu wäre es für Schulen sinnvoll ein entsprechend eingerichtetes Gebäude auf einer Insel oder Hallig auf Dauer zu mieten oder zu kaufen, um es für regelmäßige Unterrichtsprojekte zu nutzen. Denkbar wären auch Aufenthalte bei Gasteltern und für ältere Schüler Praktika im Bereich Naturschutz.

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**
Der Aufenthalt auf der Hallig bot den Schülern vielfältige Möglichkeiten zu selbstständiger Erkundung der Warft-Umgebung und des nahen Hallig-Hafens. Hier entdeckten sie Muscheln, fremdartige Pflanzen, verschiedene Vogelarten u.v.a.m. Diese eigenständigen Entdeckungen wurden dann in der Gruppe thematisiert und vertieft. Auf der anderen Seite mussten die Schüler von den Pädagogen oder ortskundigen Halligbewohnern geführt werden wie z.

B. bei Wanderungen ins Watt oder auf der Hallig. Der Aufenthalt auf einer Hallig ermöglicht in besonderer Weise, selbstbestimmtes und fremdbestimmtes Lernen ausgewogen zu gestalten. Die Schüler können bei Wanderungen beispielsweise sowohl individuelle Interessen verfolgen, indem sie eigene Wahrnehmungen und Beobachtungen machen, eigene Gedanken und Gefühle haben, Gegenstände sammeln (Muscheln, Federn), als auch Informationen, Hinweise und Anweisungen der Lehrer erhalten.

- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**

Die Begegnung mit einer Hallig ermöglicht die Entwicklung einer Schlüsselbeziehung zur Natur. Eine Hallig ist ein nahezu unverfälschtes Stück Natur. Hier können die Schüler erleben, welche Ambivalenz das Leben in der Natur beinhaltet. Einerseits ermöglicht die Natur ein vielfältiges Leben (Artenvielfalt im Wattenmeer). Andererseits ist sie für Mensch und Tier eine ständige Bedrohung (Sturmfluten). Eine Reise auf eine Hallig ist eine Begegnung mit der Lebenswirklichkeit (Offenheit). Sie ermöglicht vielfältige Erlebnisse, Erfahrungen und Erkenntnisse über die natürlichen Lebensbedingungen auf einer Hallig, über die Tiere und Pflanzen, über Werden und Vergehen. Darüber hinaus erfahren die Schüler auch etwas über die Lebensbedingungen der Menschen, über die Geschichte der Halligen und ihrer Bewohner und über die Bedrohung durch Sturmfluten. Sie bekommen auch Erkenntnisse über die Ursachen der auf die Hallig einwirkenden Naturkräfte (Ebbe und Flut, Wind). Den Schülern werden dabei die Achtung vor dem Leben in der Natur und die Bedeutung nachhaltiger Erhaltungsmaßnahmen nahe gebracht.

- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**

Das Entdecken und Kennenlernen von Pflanzen und Tieren, Ebbe und Flut, der Lebensbedingungen der Halligbewohner u.v.a.m. spricht die mentale Seite des Lernprozesses auf dieser Reise an. Hinzu kommen die Ereignisse der großen Sturmfluten, vom Mittelalter bis in die Gegenwart, durch die Land und Leute auf der Hallig geprägt sind. Beim Malen und Gestalten des Erlebten und beim Hören der Halliggeschichten und -gedichte können die Schüler ihrer Phantasie freien Raum lassen (mythisches Bewusstsein). Bei langen Wattwanderungen benötigen die Schüler Ausdauer und Willenskraft (magisches Bewusstsein). Darüber hinaus sind Gespür und Intuition bei der Begegnung mit Pflanzen und Tieren notwendig (archaisches Bewusstsein).

- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**

Ein Aufenthalt auf einer Hallig eignet sich besonders zur Förderung der Sinneskräfte. Die flache Landschaft mit einem weiten Horizont ermöglicht eine gute visuelle Wahrnehmung des vielfältigen Lebens in der Natur, der Warf-Anlagen, der Nachbarinseln, der vorbeifahrenden Schiffe, des Wolkenzuges usw. Auch die akustischen Wahrnehmungsmöglichkeiten sind vielfältig. Das Rauschen des Wassers, das Rufen der verschiedenen Vogelarten, das Knis-

tern im Watt, das Pfeifen des Windes, das Tuckern der Schiffsmotoren, das Blöken der Schafe und das Muhen der Kühe. Der Geruchs- und Geschmacksinn ist gleichermaßen gefordert: die salzige Luft, der Geruch des Wassers, der Pflanzen und Tiere. Schließlich der taktile Sinn: Beim Barfußlaufen im Watt spürt man die Kühle des Wassers, die Beschaffenheit des Bodens (Sand, Schlamm) u.a.m.

Diese Vielfalt der Sinneswahrnehmungen sollte man allerdings auch gezielt mit den Schülern üben. Wettbewerbe im Geräusche hören, Mal- und Zeichenübungen zur Schärfung visuellen Wahrnehmens, Gerüche raten, Spiele zur taktilen Erkennung von Materialien aus der Natur u.a.m.

Eine Rundwanderung um die ganze Insel ist mit Schülern dieser Altersgruppe nur auf einer kleinen Hallig möglich. Sie ist eine ausgezeichnete Möglichkeit, die Insel als Ganzes wahrzunehmen: die Größe, die Lage der Warften, die umgebenden Inseln, die Tiere, die Vegetation. Es bietet den Schülern ein eindringliches Erlebnis und eine intensive und exemplarische Vorstellung von dem, was eine Insel ausmacht.

- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**

Die Begegnung mit einer Hallig bietet zunächst einen ungeheuren Reichtum an inhaltlichen Dimensionen: die besonderen natürlichen Bedingungen, die außergewöhnlichen Lebensbedingungen der Halligbewohner, die historischen Ereignisse (Sturmfluten) u.v.a.m. Die Lernprozesse, die hier möglich sind, sind geprägt von Wissen über Mensch und Natur, besonders was die rauen und teilweise harten Lebensbedingungen betrifft (wissen lernen). Ferner können die Schüler Verantwortung übernehmen, indem sie sich am Naturschutz beteiligen und Achtung vor dem Leben entwickeln (Können lernen). Die Kompetenzen, die hier angestrebt werden können, sind u.a. Freude an der Natur entwickeln können, Verantwortung übernehmen können, Achtung vor dem Leben entwickeln können.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Die Begegnung mit einem kompletten und überwiegend intakten natürlichen Lebensraum ist in dieser Intensität auf einer Hallig besonders gut möglich (Lebensweltorientierung).

Eine Wanderung im Watt macht zum einen die Kräfte des Wassers sichtbar und spürbar. Zum anderen lässt sich an vielen Beispielen erforschen, wie Pflanzen und Tiere sich an die jeweiligen Lebensbedingungen anpassen (Queller und andere Salzpflanzen; Muscheln und Pierwürmer). An dieser Stelle sind naturwissenschaftliche Erkenntnisse gefragt (Wissenschaftsorientierung).

Die historischen und gegenwärtigen Lebensbedingungen der Halligbewohner können in überschaubaren Dimensionen erlebt, erfahren und reflektiert werden (gesellschaftliche Dimension).

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Eine Reise auf eine Hallig ist zunächst geprägt von vielfältigen Naturerlebnissen (Erlebnisdidaktik), die zahlreiche Gelegenheiten für erlebnisorientierte Lernprozesse bieten. Darüber hinaus kann eine Hallig auch als Beispiel für die Wirkung von Ebbe und Flut dienen (exemplarische Didaktik). Beim Malen und Hören von Mythen und Geschichten über die Hallig sind Phantasie und Kreativität gefordert (Kreativitätsdidaktik). Die zahlreichen Möglichkeiten zu sinnlicher Wahrnehmung (siehe Punkt 5) bieten Ansätze für die Sinnesdidaktik.

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Die vielfältigen Aktivitäten während einer Klassenfahrt auf eine Hallig bieten zahllose Gelegenheiten zu individuellen Aktivitäten: Sammeln von Muscheln und Federn, Gestaltung der Tagebücher u.a.m. Ebenso sind viele Möglichkeiten gemeinschaftlichen Lernens gegeben wie: Wattwanderungen, Ralleys, abendliches Zusammensein etc.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Der Aufenthalt auf einer Hallig bietet Gelegenheit zur Entwicklung zahlreicher Kompetenzen: Freude an der und Empathie für die Natur (emotional), Austausch innerhalb der Gruppe, Rücksichtnahme aufeinander (sozial), Müll sammeln, Naturschutzaufgaben übernehmen (handlungsorientiert) und Zusammenhänge zwischen natürlichen Bedingungen und Lebensweise bei Mensch und Tier erkennen können (kognitiv).

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Bei den Schülern ist eine solche Reise verbunden mit einem Gefühl von Exotik, Abenteuer und mit Weite und Bewegungsraum. Schüler im Grundschulalter lieben nach meiner langjährigen Erfahrung solche Situationen. Für die Lehrkräfte ist eine Halligreise eine Gelegenheit zu vielfältigen Aktivitäten und Lernanlässen. Für die Schüler ist die Konfrontation mit der Halligwelt vor dem Hintergrund der Entfremdung von der Natur, mit der sie in ihrem städtischen Umfeld leben, eine enorme Herausforderung.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Großgruppenaktivitäten, gelenkte und informelle Kleingruppen und individuelle Aktivitäten sind aufgrund der Insellage, der Überschaubarkeit der Hallig und der geringen Gefahren durch den Autoverkehr und anderer Gefahren, die in einer Großstadtsituation bestünden, in einer besonderen Vielfalt möglich.

D. Weiterführende Gedanken:

Begegnungen mit naturnahen Bereichen sind insbesondere für Schüler aus städtischen Ballungsgebieten unverzichtbar. Nur auf diese Weise können Kinder im Grundschulalter, aber auch ältere Schüler, Erlebnisse, Erfahrungen und Wissen über das Leben in der Natur in einer ganzheitlichen Weise gewinnen. Derartige Naturbegegnungen können dazu beitragen, das Engagement für den Schutz der Natur bei den Schülern zu stärken. Um diese Erfahrungen zu vertiefen und zu intensivieren, sollten über die zu diesem Zweck durchgeführten Klassenfahrten hinaus ständige Einrichtungen geschaffen werden. Wie oben bereits erwähnt, gäbe es die Möglichkeit, das Konzept der Freiluftschulen, von denen es in Hamburg einige gibt, auszubauen und Dependancen in naturnahen Gegenden zu installieren. Für die Arbeit in den Schulen würde dies die stärkere Verlagerung des Unterrichts in die naturnahen Gegenden Deutschlands und vor allem auch in die der skandinavischen Nachbarländer bedeuten. Denkbar wäre auch ein Schüleraustausch, der über die Förderung der Sprachkompetenz hinaus auch zur Stärkung von Kompetenzen im Bereich Natur genutzt wird. Schule würde sich damit zu einem Netzwerk von Lernorten entwickeln, das die Begegnung mit der Lebenswirklichkeit verstärkt.

8.3.2 Schlüsselbereich Gesellschaft

8.3.2.1 Eine Klassenfahrt mit Behinderten

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation Herausforderung: Anderssein der behinderten Kinder
- Schlüsselbeziehung: Austausch, Empathie,
- Schlüsselmethoden: Kommunikation, Erlebnis, Handeln
- Schlüsselthema: Klassenfahrt mit einer Gruppe von Behinderten
- Schlüsselprozesse Leben lernen: Psychische Belastungen aushalten, Anderssein der Behinderten bewältigen, Ressourcen stärken; Können lernen: informelles Lernen
- Schlüsselkompetenzen: Empathie, Geduld, Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft
- Schlüsselergebnis: Positiver Verlauf der Reise

B. Projektbeschreibung

Dieses Projekt führte ich 1987 durch, als in Hamburg die ersten vorsichtigen Versuche mit Integrationsklassen begannen, jedoch vor der aktuellen Inklusionsdebatte. Die Zielsetzung dieses Vorhabens war auch keineswegs das gemeinsame Lernen in der Klasse. Es ging mir um die Begegnung mit Menschen, die aufgrund ihres Andersseins eine besondere Herausforderung für die Grundschüler darstellten. Das Vorhaben stand in einer dritten Grundschulklasse im Zusammenhang mit der Lektüre

des Buches von Peter Härtling „Das war der Hirbel“, das das Schicksal eines behinderten Kindes thematisiert (Härtling 1973). Im Zuge der Diskussion über dieses Buch entstand seitens der Schüler der Wunsch, behinderte Menschen persönlich kennen zu lernen. Daraufhin nahm ich Kontakt zu einer Hamburger Schule für geistig Behinderte auf. Nach kurzer Suche fand sich eine Kollegin, die bereit war, uns mit ihrer Gruppe von geistig Behinderten einen Besuch abzustatten. Der Termin wurde vereinbart und die Schüler der Grundschulklasse bereiteten ein kleines Besuchsprogramm vor mit Spielen, Singen und einem gemeinsamen Frühstück. Das Treffen verlief bis auf anfängliche Unsicherheiten auf beiden Seiten unproblematisch. Die Grundschüler nahmen das Anderssein der Behinderten an, obwohl diese körperlich und geistig stark beeinträchtigt waren. Der Vormittag konnte als gelungen bezeichnet werden. Es folgte die Gegeneinladung und bald darauf das zweite Treffen, das insgesamt noch gelöster und unverkrampfter verlief als das erste Mal. Es entstanden erste freundschaftliche Kontakte. Der nächste Schritt war ein gemeinsamer Ausflug, um die Kontakte zu intensivieren und eine einer Klassenreise ähnliche Situation herzustellen. Dabei zeigte sich für die Grundschüler einerseits, dass die Behinderten, wie andere Kinder auch, kontaktfreudig und überwiegend fröhlich dabei waren. Andererseits wurden aber auch die Belastungen durch die teilweise starken Handicaps und die Stimmungsschwankungen einiger behinderter Kinder spürbar und wahrnehmbar. Nach dem gelungenen gemeinsamen Ausflug stand für die Schüler und Lehrer schnell fest, dass eine gemeinsame Reise geplant und durchgeführt werden sollte. Bei der Debatte um das Ziel gingen wir davon aus, dass das Thema Tiere für beide Gruppen interessant sein könnte. So kam die Idee auf, einen Reiterhof als Ziel für die gemeinsame Fahrt vorzusehen. Die gemeinsame Busfahrt zum Reiterhof gestaltete sich entspannt. Die vorbeiziehende Landschaft bot viele Anlässe zum Gespräch. Auf dem Reiterhof angekommen wurde nach kurzer Diskussion eine gemischte Unterbringung verworfen, um eine Überforderungssituation für die Grundschüler zu vermeiden. Das Programm der Reise bestand zu einem erheblichen Teil im gemeinsamen Umgang mit den Pferden, einer Wanderung, gemeinsamem Essen, gemeinsamen Spielen und einem Abschlussfest (vergl. hierzu die detaillierte Beschreibung in: Schmidt-Callsen ebenda, S. 20-28).

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**

Die Vorbereitung, Planung und Durchführung der Reise war für die Schüler ein wichtiges Ereignis in ihrer Grundschulzeit. Sie begegneten zum ersten Mal im schulischen Rahmen Kindern, die in ihrem Anderssein eine Herausforderung in Bezug auf Geduld, Rücksichtnahme, Empathie (soziale Fähigkeiten) u.a.m. darstellten. Sie konnten diesen Kindern ihre Zeit, Aufmerksamkeit, Zuwendung schenken und bekamen ihrerseits eine Lektion. Diese Lektion bestand darin, dass sie beobachten und erleben durften, wie diese zum Teil schwer beeinträchtigten Kinder Lebensfreude und bewundernswerten Lebensmut ausstrahl-

ten und wie sie sich trotz körperlicher Beeinträchtigungen beim Reiten nicht entmutigen ließen. Die Grundschüler konnten andererseits den Behinderten Freundschaft, Ermutigung und Unterstützung beim Aufsitzen und Absteigen gewähren (Bewährung).

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**

Insbesondere beim Reiten und beim gemeinsamen Spiel zeigte sich wie selbstverständlich, selbstbewusst, selbständig und verantwortungsbewusst die Grundschüler agierten. Es bedurfte keiner Aufforderung oder Anleitung durch die Lehrer. Sie wuchsen buchstäblich über sich selbst hinaus. Die Schüler spürten instinktiv, oder besser auf allen Bewusstseinssebenen, wie sie angemessen reagieren mussten. Dabei zeigte sich auch die erstaunliche Fähigkeit dieser jungen Schüler zur Empathie. In diesen Situationen, die für das gesamte Projekt zentral waren, bestimmten die Schüler das inhaltliche Geschehen. Die Funktion der Lehrer war auf die Gewährleistung der Rahmenbedingungen, was Sicherheit, Einhaltung von Regeln und Organisation anging, beschränkt. Diese Situationen waren geradezu paradigmatisch für die Ausgewogenheit von Fremdbestimmung und Selbstbestimmung in einer pädagogischen Situation.

- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**

Das Zusammensein mit körperlich und psychisch stark behinderten Kindern gab den Grundschülern vielfältige Möglichkeiten zur Entwicklung von Schlüsselbeziehungen wie Empathie (Gefühlsschwankungen), Verantwortung (Hilfe beim Reiten), Wirklichkeitserfahrungen (unmittelbare Begegnung mit den behinderten Kindern).

- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**

Die intensiven Kontakte mit den Behinderten ermöglichten den Grundschülern vielfältige Erkenntnisse und Einsichten (mental) in das Leben ihrer behinderten Mitschüler, z.B. Einblicke in die Gefühlsschwankungen, in die Belastungen durch die Behinderungen, aber auch in die Lebensfreude und Kontaktfreudigkeit. Die großen Herausforderungen, die das Zusammensein mit den Behinderten darstellte, erforderten erhebliche Ausdauer und Willenskraft(magisch). Gemeinsame Spiele erforderten teilweise viel Kreativität und Phantasie, wenn einige Spiele so abgewandelt werden mussten, dass auch die behinderten Kinder daran teilnehmen konnten (mythisch). Wichtig war auch, dass die Schüler sehr schnell ein Gespür dafür entwickelten, was die behinderten Schüler brauchten (archaisches Bewusstsein).

- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**

Intensive optische und akustische Eindrücke standen im Fokus dieses gemeinsamen Projektes. So konnten die Grundschüler die zum Teil andere Mimik und Gestik ihrer behinderten Mitschüler, deren Bewegungen und die Kör-

perhaltung beim Reiten wahrnehmen. Darüber hinaus hörten sie deren andere Sprechweise (teilweise unartikulierte und laut), deren Freudenschreie u.v.a.m. Bei gemeinsamen Spielen kam es auch hin und wieder zu schüchternen körperlichen Berührungen (aufmunterndes Schulterklopfen, tröstendes Handauflegen).

- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**

Dieses Projekt hat eine bedeutsame inhaltliche Orientierung. Im Fokus steht neben der Begegnung mit den Pferden das Zusammensein mit den behinderten Kindern. Die überwiegend informellen und auch individuell verschiedenen Lernprozesse, wie psychische Belastungen und das Anderssein der Behinderten aushalten, waren ebenfalls wesentlich in diesem Projekt. Schließlich ist die Entwicklung von personalen Kompetenzen wie Empathie, Rücksichtnahme, Geduld und Hilfsbereitschaft ein zentrales Moment dieses Unterrichtsvorhabens.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Behinderte gehören zur Lebenswirklichkeit der Grundschüler, wenngleich Begegnungen im schulischen und außerschulischen Alltag noch selten sind, auch wenn sich das im Zuge von Inklusionsprojekten allmählich ändert. Ein solches Vorhaben wie das oben geschilderte hebt das Leben dieser Mitmenschen stärker in den Fokus. In einem integrativen Schulkonzept müssten solche Begegnungen häufiger stattfinden, nicht nur in einem singulären Projekt. Partnerschaften zu Sonderschulklassen oder Behindertenheimen und sorgfältig geplante und personell gut ausgestattete Inklusionskonzepte müssten stärker zum Alltag der Schulen gehören. Ganztagschulen bieten hierfür die notwendige Zeit. Zum wissenschaftsorientierten Aspekt dieses Themas gehören unter anderem Informationen über die Art der Behinderungen, ihre Ursachen und Folgen. Diese Aspekte habe ich mit den Grundschülern nicht im Unterricht behandelt. In vereinfachter Form wäre dies sicherlich möglich gewesen. Mit Schülern der Sekundarstufe 1 und 2 ergeben sich hier noch Perspektiven der Vertiefung.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Im Fokus dieses Vorhabens stand die Kommunikation: verbal und nonverbal. Auch handlungsorientierte Vorgänge wie das Helfen beim Reiten, das Reiten selbst, das gemeinsame Füttern, das Striegeln der Pferde u.a.m. waren dabei. Auch der starke Erlebnischarakter dieses Projekts auf einem Reiterhof gemeinsam mit einer Gruppe behinderter Kinder bot eine Vielfalt von Möglichkeiten, die unterrichtlich verwertet werden konnten. Überdies war gerade die Kombination Reiterhof und gemeinsames Reisen mit Behinderten für die

Grundschüler außerordentlich spannend und insofern auch mit einer dramaturgischen Komponente versehen.

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Das Projekt hat einen starken gemeinschaftlichen Ansatz. Die Schüler agieren überwiegend in der Gruppe, beim Reiten, Essen und anderen gemeinsamen Aktivitäten. Individuelle Lernerfahrungen sind in diesem Projekt nur schwer herzustellen. Allenfalls in der Freizeit ergaben sich informelle Konstellationen und Aktivitäten, die individuell entschieden und durchgeführt wurden.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Herausforderungen emotionaler Art bestanden für die Grundschüler vor allem darin, die teilweise großen Stimmungsschwankungen oder das teilweise befremdliche Verhalten oder Sprechen der behinderten Kinder auszuhalten. Auch hier zeigte sich, mit welcher Gelassenheit und Umsicht die Grundschüler reagierten. Diese sozialen und emotionalen, teilweise auch kognitiven Kompetenzen, die die Schüler in diesen Situationen mit einem starken Herausforderungspotential zeigten, konnten sie auch in Handlungen und Verhalten umsetzen.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Dieses Projekt ging zunächst von den Pädagogen aus, wurde aber im Laufe der Reise zunehmend von den Schülerinteressen dominiert. Die gemeinsamen Erlebnisse, auch belastender Art, schweißten die beiden Gruppen zusammen und machten das Projekt mehr und mehr zu einem Projekt der Schüler. Auch das gemeinsame Reiten kam beiden Schülergruppen sehr entgegen. Dass in der gemeinsamen Klassenfahrt für alle Beteiligten eine große Herausforderung lag, wurde an anderer Stelle bereits diskutiert.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Eine Klassenfahrt auf einen Reiterhof bietet eine Vielfalt von Konstellationen: Kleingruppen, Klassengruppen, Gesamtgruppe, pädagogisch geführte Gruppierungen und Veranstaltungen oder informelle Konstellationen in der Freizeit.

D. Weiterführende Gedanken

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen ergibt sich die Rückfrage an ein integratives Konzept, wie Inklusion organisiert werden muss, damit die damit einhergehenden Probleme bewältigt und die bestehenden Chancen genutzt werden können. Auf jeden Fall müssen, wie man aus dem geschilderten Projekt ersehen kann, folgende Aspekte bedacht werden:

- Inklusion kann nicht auf die Organisation des Wissen-Lernens beschränkt bleiben. Inkludiertes Lernen bedeutet vor dem Hintergrund integrativen Lehrens und Lernens die Einbeziehung aller Bewusstseinssebenen, der mentalen, magischen, mythischen und archaischen Bewusstseinssebenen. Konkret bedeutet dies, dass es für alle Beteiligten zu emotionalen Belastungen kommen kann. Diese dürfen nicht ignoriert werden, sondern müssen in der Unterrichtsarbeit von vornherein berücksichtigt werden, um Lernstörungen zu vermeiden.
- Inklusion mit Behinderten erfordert ein anderes Paradigma von Lehren und Lernen. Das Lehren muss methodisch vielseitiger werden, das Lernen muss einerseits individuell andererseits gruppenorientiert sein, um sowohl individuelle als auch soziale Ziele verfolgen zu können. Und Lernen ist ein Prozess des Nehmens und Gebens. Darüber hinaus müsste das informelle Lernen im Sinne von Overwien (Overwien ebenda) und das Übernehmen von Verantwortung durch die Schüler verstärkt werden.
- Inklusion erfordert ein anderes Paradigma von Unterricht. Unterricht im heutigen Sinne mit der Betonung mentaler Leistung verstärkt die Ungleichheit der Chancen von Behinderten. Nur wenn alle menschlichen Fähigkeiten (emotionale, soziale und kognitive) und Bewusstseinssebenen (mental, mythisch, magisch, archaisch) die gleiche Wertigkeit und Bedeutung im schulischen Unterricht haben, kann die Inklusion von Behinderten zu gleichen Chancen für jedes Kind führen.
- Inklusion benötigt überdies ein anderes Paradigma von Schule. Schule muss sich noch stärker zur Lebenswirklichkeit hin öffnen und ähnlich wie Hentig es in seinem Entschulungskonzept meint (Hentig ebenda) zu einem Netz von Lernorten werden, die nicht nur von professionellen Pädagogen betreut und geleitet werden, sondern in denen das Lernen im wirklichen Leben stattfindet unter Mitwirkung von Personen, die dort leben und arbeiten. Das hätte zur Folge, dass Diskussionen über die ohnehin immer zu knappen Personalressourcen im heutigen Inklusionsmodell teilweise obsolet würden.

8.3.2.2 Feuerwehr- und Sanitätsdienst in der Schule

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation: Mangel an Realitätsbezug schulischen Lernens
- Schlüsselbeziehung Orientierung: Verantwortung, Kommunikation
- Schlüsselmethoden: handlungsbezogen, kommunikativ
- Schlüsselthema: Feuerwehr und Sanitätsdienst in der Schule
- Schlüsselprozesse Wissen lernen: Kenntnisse der Brandbekämpfung und der Ersten Hilfe; Können lernen: informelles Lernen, sinnliche Wahrnehmung; Leben lernen: soziales Lernen
- Schlüsselkompetenzen: Feuer bekämpfen, Verletzte versorgen

- Schlüsselergebnis: erleben, wie wichtig und hilfreich man für andere Menschen sein kann

B. Beschreibung

In Zusammenarbeit mit den Freiwilligen Feuerwehren und anderen Hilfseinrichtungen vor Ort kann eine altersentsprechende Ausbildung im Lösch- und Sanitätsdienst erfolgen, die die Schüler unter der Leitung erfahrener Feuerwehrleute dann auch praktisch in und außerhalb der Schule zum Nutzen der Schulgemeinschaft und des jeweiligen Ortes einsetzen können. Das Internat Louisenlund in Schleswig-Holstein praktiziert seit vielen Jahren ein sogenanntes Gilden-Konzept. „Seit der Internatsgründung im Jahre 1949 bilden Bewährungsmöglichkeiten im Rahmen sozialer Dienste die tragende Säule ganzheitlicher Pädagogik. THW, Feuerwehr und Erste Hilfe, dazu Hausaufgabenhilfe, Altenpflege, neuerdings Lehrerassistenzen im Rahmen des Lernzentrums sowie Hilfsprojekte im Rahmen von ‚Round Square‘ im Ausland tragen im Schlossbereich (Klassenstufe 9-12) wesentlich zu der von uns angestrebten Bildung und Ausbildung der Persönlichkeit bei“, (Internat Louisenlund 2012). Unter anderem bietet die Schule im Rahmen ihres Gilden- und Dienstkonzepts eine Ausbildung zum Rettungssanitäter an. Für Schüler der 9. bis 13. Klasse gibt es Kurse in der Ersten Hilfe. Anschließend müssen sich die Schüler zu regelmäßigen Diensten in der Schule verpflichten.

„Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden zunächst in 8 Doppelstunden grundlegend in Erster Hilfe ausgebildet. Anschließend erfolgt an vier Wochenenden die weitere Ausbildung zum Sanitätshelfer bei Stefan Hardt von den Johannitern.

Die Stiftung Louisenlund trägt die Hälfte der Kursgebühren (zurzeit ca. 70€), dafür sind die Schüler und Schülerinnen bis einschließlich 13. Januar verpflichtet, ihren Dienst in einem wöchentlichen Turnus zu leisten! Bei Vorfällen im Internat sind die First Responder unter Kurzwahl 166 anzufordern; das ersetzt nicht das Absetzen des Notrufs“ (Louisenlund, 2012).

In vereinfachter Form könnten auch Grundschüler ab Mitte Klasse 3 daran beteiligt werden, zumal, wenn in gemischten Gruppen ältere Schüler die jüngeren unterstützen.

Denkbar sind auch Kooperationen im Bereich des Brandschutzes und der Feuerbekämpfung. Hier könnten in Zusammenarbeit mit der Feuerwehr Schüler zu Brandschutzexperten ausgebildet werden, die dann versiert sind in der Handhabung von Feuerlöschern und anderen Brandbekämpfungsmitteln (Brandschutzdecke, Wasserbehälter). Im Rahmen von vorbeugenden Maßnahmen könnte die Schüler der Umgang mit offenem Feuer (Kerzen, Laternen, Lagerfeuer usw.) gelehrt werden.

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**

Die geschilderten Unterrichtsprojekte sind herausfordernd und bewährend. Sie geben den Schülern Gelegenheit, sich zu bewähren, indem sie der Schulgemeinschaft nützlich sind. Sie bekommen dafür die Anerkennung der Schulgemeinschaft, gesellschaftlich relevantes Wissen und die für ihre Persönlichkeitsentwicklung unschätzbar bedeutsame Erfahrung, wichtig zu sein und gebraucht zu werden (Nützlichkeitserfahrung).

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**

In der Grundschule müssten die Schüler sicherlich noch stark geführt werden, um derartige Aufgaben zu bewältigen. Wenn altersgemischte Gruppen vorhanden sind, könnten ältere und erfahrene Schüler die Führung solcher Einsätze übernehmen und Aufgaben überwiegend selbstbestimmt durchführen. Allerdings müssen die Schüler unbedingt angehalten werden, bei gravierenden Verletzungen einen Erwachsenen hinzuzuziehen, der dann über weitere Maßnahmen entscheidet.

- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**

Die Beteiligung an einem schulinternen Rettungsdienst, der professionell von gesellschaftlichen Einrichtungen wie der Feuerwehr unterstützt wird, bietet Schülern ein wichtiges Feld für die Einübung in Tätigkeiten, die die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Verantwortung fördern. Auch die Fähigkeit zur Empathie wird durch derartige Dienste gestärkt.

- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**

Ein schulinterner Rettungsdienst erfordert in erster Linie Wissen um die Erste Hilfe bei kleineren Verletzungen. Ältere Schüler können auch bei schwereren Verletzungen Ersthelfer sein. Dort bedarf es jedoch solider Kenntnisse und intensiver Übung. Neben diesen mentalen Bewusstseinsmöglichkeiten benötigt man jedoch auch magisch-mythische Fähigkeiten, beispielsweise bei der Beruhigung der Verletzten oder beim Trösten. Auch intuitive Fähigkeiten (archaisches Bewusstsein) sind hier gefragt, z.B. das Gespür für die jeweiligen Bedürfnisse eines Verletzten.

- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**

Erste Hilfe besteht in erster Linie in der optischen Wahrnehmung der Notsituation (jemand liegt am Boden oder blutet, Schmerz verzerrtes Gesicht). Genauso wichtig ist in diesem Zusammenhang das Hören (jemand weint oder stöhnt vor Schmerz). Schließlich muss der Ersthelfer dem Verletzten auch gut zuhören, um zu erfahren, was passiert ist und wo die Verletzung ist. Sodann muss er sich wiederum optisch ein Bild machen, wie schwer die Verletzung ist, um ge-

gebenenfalls professionelle Hilfe herbeizurufen. Bei bestimmten Verletzungen wie Schwellungen kann auch das vorsichtige Abtasten erforderlich sein. Bei stark blutenden Wunden kann auch der Geruchssinn beteiligt sein.

- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**

Dieses schulische Projekt hat einen klaren inhaltlichen Auftrag, der in keiner Weise austauschbar ist. Die Aneignung der Kenntnisse und praktischen Fertigkeiten in der Ersten Hilfe erfolgt in einem permanenten Prozess von Erkenntnis, Übung, Einsatz und führt zu klar definierten Kompetenzen (siehe unten).

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Erste Hilfe in Notfällen zu leisten ist in erster Linie lebensweltorientiertes Lernen. Dazu gehören aber vor allem medizinische Kenntnisse und Fertigkeiten (wissenschaftsorientiert). Darüber hinaus ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, Menschen in Not zu helfen.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Erste-Hilfe-Einsätze und Übungen sind stark handlungsorientiert. Die Schüler müssen bestimmte Fertigkeiten und Handgriffe ständig üben und wiederholen, damit sie im Ernstfall angewendet werden können. Darüber hinaus müssen sie auch kommunizieren können. Die jeweiligen Maßnahmen müssen untereinander abgesprochen werden. Überdies müssen sie mit den Verletzten angemessen kommunizieren können, um zu trösten, zu beruhigen oder nähere Informationen über die Art der Verletzung zu erhalten (Kommunikative Didaktik). Bei der Übung der vielfältigen Tätigkeiten in der Ersten Hilfe müssen verschiedene Rollen gespielt werden z. B. die Rolle des Verletzten, des Helfers oder eines Passanten u.a.m. (Dramaturgische Didaktik). Bei Übungen in der Ersten Hilfe muss überdies sehr stark exemplarisch gearbeitet werden. Nicht jede denkbare Situation oder Verletzungsart kann durchgespielt werden (Exemplarische Didaktik). Bei den Übungen wird man so realitätsnah wie möglich vorgehen. Allerdings bedarf es immer auch einer gewissen Phantasie, um sich den Ernstfall vorzustellen (Phantasiedidaktik). Sinnvoll ist auch bei der Vorbereitung auf Notfälle der Einsatz von Bildern oder erläuternden Filmen, um für mehr Anschauung zu sorgen (Mediendidaktik). Über die Notwendigkeit intensiver Sinneswahrnehmung in Situationen der Ersten Hilfe ist bereits oben gesprochen worden (Sinnesdidaktik).

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Das Erlernen der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die Erste-Hilfe-Kompetenz erforderlich sind, geschieht einerseits individuell, weil die jeweiligen Übungen und Handgriffe von jedem Einzelnen immer wieder absol-

viert werden müssen, um eine entsprechende Handlungssicherheit zu erreichen. Andererseits erfordern praktische Hilfseinsätze das gemeinschaftliche und durch intensive Kommunikation gelenkte Handeln der Schüler.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Erste Hilfe-Einsätze erfordern kognitive Kompetenzen (medizinisches Wissen), soziale Kompetenzen (Hilfsbereitschaft, Engagement), emotionale Kompetenzen (Empathie, Mitleid) und handlungsbezogene Kompetenzen (Versorgen einer Wunde, Anlegen eines Verbandes). Sie sind überwiegend handlungsbezogen und verantwortungsorientiert. Vor allem die Rettungseinsätze fördern die Empathie und die Verbundenheit der Schüler untereinander. Überdies werden die Schüler mit umfangreichem Wissen über Erste Hilfe und im Brandschutz ausgestattet. Das ist ein inhaltlich relevantes Thema und hat auch im außerschulischen Alltag Relevanz.

Darüber hinaus können ältere Schüler in angemessener Weise auch außerhalb der Schule (Entschulung) in Kooperation mit der Jugendfeuerwehr bei Einsätzen mitwirken. Hier müsste das Lehrpersonal der Schulen eng mit den Führungskräften der Feuerwehr zusammenarbeiten, um auf der Basis eines gemeinsamen Konzepts die Möglichkeiten und Grenzen der Beteiligung an ausgewählten Einsätzen auszuloten. Auch die regelmäßige Einbeziehung von Feuerwehrleuten als Experten in der Schule ist sinnvoll.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Dass das konkrete Helfen-Wollen bei Kindern im Grundschulalter besonders ausgeprägt ist, zeigt sich immer wieder, wenn konkrete Herausforderungen bestehen. So habe ich in meiner langjährigen Praxis immer wieder beobachten können, dass Kinder spontan reagieren, wenn beispielsweise ein Tier in Not ist oder wenn ein Mitschüler sich verletzt hat. Es besteht offenbar ein starker ursprünglicher Impuls, sich sofort zu engagieren und helfend tätig zu werden. Dies kommt den schulischen Ansprüchen, Schüler zu sozialen und empathischen Menschen zu erziehen, sehr entgegen.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Bei der Wissen speichernden und übenden Vorbereitung auf Einsätze der Ersten Hilfe wird es neben frontal organisierten Erläuterungen und Demonstrationen eine Vielzahl von Kleingruppenübungen, Partnerübungen, Einzelübungen an der Puppe, gemeinschaftlichen Probeeinsätzen u.a.m. geben.

D. Weiterführende Gedanken:

Dieses Unterrichtsvorhaben macht deutlich, welches pädagogische Potential ein Projekt mit Ernstcharakter entwickeln kann. Für die Schule bedeuten solche Vorhaben eine weitere paradigmatische Veränderung. Zum einen wird der Schonraum Schule

geöffnet für eine wichtige Aufgabe. Die Rollen von Schülern und Lehrern verändern sich. Sie nähern sich an. Der Schüler übernimmt mehr Verantwortung, der Lehrer gibt einen Teil seiner Verantwortung ab. Auch in diesem Bereich wäre eine Intensivierung dadurch möglich, dass ein Netzwerk zu Institutionen wie der Freiwilligen Feuerwehr, die auch Jugendabteilungen unterhält, oder wie der DLRG, dem DRK oder dem ASB geknüpft wird. Alle diese Institutionen ermöglichen Schülern, Verantwortung für andere Menschen zu übernehmen.

8.3.2.3 Theateraufführungen im Seniorenheim

A. Einordnung in den Lehrplan:

- Schlüsselsituation Herausforderung: Isolation alter Menschen, Auftreten vor vielen fremden Menschen
- Schlüsselbeziehung Orientierung: Empathie, Verbundenheit
- Schlüsselmethode: Erprobung durch dramaturgisches Handeln
- Schlüsselthema: Theateraufführung im Seniorenheim
- Schlüsselprozesse: Wissen-Lernen: Rolle lernen; Können-Lernen: ästhetisches Lernen, Kreativität; Leben-Lernen: soziales Lernen, biografisches Lernen
- Schlüsselkompetenzen: anderen Menschen eine Freude machen, sich für sie engagieren, sich für andere Menschen anstrengen
- Schlüsselergebnis: die Freude der Zuschauer erleben, Arbeit als sinnvoll erleben

B. Beschreibung des Unterrichtsvorhabens

Theateraufführungen für Eltern und für die Schulgemeinde haben in den meisten Schulen eine lange Tradition. Sie dienen der Festigung der Schulgemeinschaft und bieten den Eltern einen Einblick in die Arbeit der jeweiligen Schule. Seltener werden derartige Veranstaltungen außerhalb der Schule durchgeführt, in denen es primär um eine Zielgruppe geht, die nicht im Fokus sozialer oder sozialpolitischer Aktivitäten steht. Es geht hier um die im Zuge der demografischen Entwicklung zunehmende Gruppe der älteren Menschen, insbesondere der Pflegebedürftigen, die oft nur wenig Kontakt nach außen haben. Da es nahezu in jedem Schulkreis Seniorenheime gibt, die in der Regel zu Fuß zu erreichen sind, ist der Aufwand sehr gering. Diesen Menschen mit kleinen Aufführungen eine Freude zu machen, indem ohnehin für Eltern und Schulgemeinde vorbereitete Stücke auch im Seniorenheim aufgeführt werden, ist nach meiner Erfahrung für Grundschüler sehr interessant. Mit viel Engagement und Motivation haben die Schüler in der Regel diese Besuche absolviert. Besonders nachhaltig ist mir in Erinnerung geblieben, mit welcher Ernsthaftigkeit, Sensibilität und Rücksichtnahme die Schüler (auch in Klasse 1), oft im Unterschied zu schulischen Veranstaltungen, dort auftraten, ohne dass sie besonders auf die spezifische

Situation und entsprechendes Verhalten hingewiesen werden mussten. Oft waren es sogar die sogenannten schwierigen Schüler, die in dieser Hinsicht besonders positiv reagierten. Die Reaktion der Bewohner war überwiegend außerordentlich positiv. Die älteren Menschen reagierten freudig und teilweise gerührt. Auch das Personal zeigte sich sehr aufgeschlossen und freundlich und gab den Kindern das Gefühl, mit ihren Aufführungen etwas Wichtiges, Sinnvolles und Schönes zu tun. Von den alten Menschen kam regelmäßig die Frage: „Wann kommt ihr wieder?“

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Geben und Nehmen (Herausforderung und Bewährung)**

Eine Aufführung für ein Publikum, das nicht im Fokus des gesellschaftlichen Interesses steht, ja teilweise sehr isoliert lebt und körperlich und teilweise auch geistig eingeschränkt ist, stellt insbesondere für Grundschüler eine spezifische Herausforderung dar. Im Unterschied zu sonstigen Klassenaufführungen ist das Publikum fremd im doppelten Sinne. Nicht die bekannte Schulgemeinde oder die Eltern sind hier die Adressaten, sondern Menschen, die den Kindern unbekannt sind und teilweise (bei Dementen oder körperlich stark eingeschränkten Menschen) durch ihr Verhalten auch befremdlich wirken. Diese Herausforderung nehmen die Schüler nicht nur gern an, sondern bewähren sich auch durch besondere Sensibilität und verstärktes Engagement. Die Schüler lernen spielerisch, Verantwortung für das Gelingen des Ganzen zu übernehmen, die Rolle zu imaginieren, sprachliche und mimische Ausdruckskraft zu entwickeln und eigene Gefühle und Gedanken mimisch und gestisch zu gestalten. Theaterspiel bringt so gesehen eine Fülle von Herausforderungen, die den Schülern ermöglichen, eine Fülle von wichtigen Kompetenzen zu entwickeln. Aber es hat auch die „Bewährung“ im Hentig'schen Sinne quasi in sich. Theaterspiel ist ja vom Grundansatz her immer auf die Zuschauer ausgerichtet. Es soll dem Publikum primär Freude bereiten, Unterhaltung und Erkenntnisse bieten und nicht zuletzt seiner Entspannung dienen. Insofern ist Theaterspiel in der Schule für die Schüler auch immer ein Tun für andere. Allerdings, so muss an dieser Stelle kritisch eingewendet werden, werden Theaterspiele und musikalische Aufführungen teilweise im Sinne einer äußerlichen Profilierung von Schulen oder auch von Lehrern missbraucht, was die wichtigen pädagogischen Aspekte oft in den Hintergrund treten lässt. Um dieses Problem zu entschärfen, sollten Theaterspiele auch immer Menschen gewidmet werden, von denen man keinen äußerlichen Vorteil erwarten kann, beispielsweise alten Menschen, kranken und behinderten Kindern, Asylbewerberfamilien oder Obdachlosen. In diesem Zusammenhang wären auch Schulpatenschaften denkbar, die ein fester Bestandteil des Lehrplans sind. In diesem Rahmen wären auch, abgesehen von Theateraufführungen und kleinen Konzerten, Aktivitäten wie gemeinsame Feste oder Ausflüge, Vorlesepatenschaften von älteren Schülern bis hin zu Sozialpraktika für Oberstufenschü-

ler denkbar und sinnvoll. Ferner sollten Schulen im Rahmen eines Kooperationsnetzwerkes mit professionellen Theatern kooperieren.

- **Ausgewogenheit von selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen**
Veranstaltungen dieser Art bieten viele Möglichkeiten zu selbstbestimmter, kreativer Arbeit. Die Ausgestaltung der Rolle, das Engagement für die Menschen, das Auftreten der Schüler vor dem Publikum u.v.a.m. bieten eine Fülle von selbstbestimmten Lernmöglichkeiten. Allerdings ist ein Theaterstück mehr oder weniger festgelegt in den Rollen und Szenenbeschreibungen, wobei auch hier kreative Spielräume denkbar sind. Was organisatorische Dinge angeht, ist bei jüngeren Schülern mehr fremdbestimmtes Agieren notwendig als bei älteren, die viele Abläufe selbst gestalten können.
- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**
Planung, Vorbereitung und Durchführung von Veranstaltungen der beschriebenen Art für Mitmenschen fördern Schlüsselbeziehungen wie Verantwortung, Austausch und Empathie.
- **Einbeziehung aller Bewusstseinsformen**
Theater und Musik fördern prinzipiell alle Bewusstseinsformen. Das Lernen von Texten und Melodien fördert das mentale Bewusstsein, das Ausgestalten der Rollen das mythisch-magische Bewusstsein, das intuitive Spiel und das Bewältigen von Lampenfieber das archaische Bewusstsein.
- **Beteiligung aller Sinne**
Gutes aufeinander Hören und genaues Beobachten der Mitschüler und der Reaktion der Zuschauer sind für die genannten Aktivitäten unabdingbar. Auch der Geruchssinn ist bei den Veranstaltungen beteiligt, z. B. das Wahrnehmen des Duftes von Kaffee und Kuchen oder der Geruch von Kerzen, vor allem in der Weihnachtszeit.
- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**
Theaterspiel oder musikalische Vorführungen haben zunächst eine inhaltliche Seite. Daran wird in erster Linie gearbeitet. Sodann wird durch das Einüben, Wiederholen und Festigen ein Prozess der qualitativen Verbesserung des Spiels in Gang gesetzt. Ergebnis dieses Arbeitsprozesses sind Kompetenzen wie Rollenverständnis, Rollengestaltung, Adressatenbezug, Spielfreude, Fähigkeit zu Empathie, Kommunikation und Verantwortung für das Gelingen des Spiels.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Ersteres Merkmal ist eindeutig zu identifizieren. Zur Lebenswelt der Kinder gehören auch ältere Menschen, Behinderte, Obdachlose u.a.m. Der gesellschaftliche Hintergrund wird sichtbar, indem die strukturelle Isolation des genannten Personenkreises für die Schüler erlebbar und erfahrbar und zum Anlass ihres gesellschaftlichen Handelns (partielle Aufhebung der Isolation durch Theaterspiel) wird. Ergänzend könnten bei der Vor- und Nachbereitung derartiger Veranstaltungen wissenschaftliche Erkenntnisse über die Situation von so genannten Randgruppen im Unterricht behandelt werden (wissenschaftsorientiert).

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Theaterspiel ist für die Schulpädagogik eine Fundgrube von Lernmöglichkeiten, die weit über das Maß portionierter Unterrichtseinheiten hinausgehen. Theaterspiel ist eine Herausforderung für die Fähigkeit, eine andere Rolle einzunehmen, Wirklichkeit zu gestalten (Dramaturgische Didaktik), Phantasie und Kreativität bei der Gestaltung von Kostümen und Bühnenbildern zu entwickeln (Kreativitätsdidaktik), soziale Fähigkeiten zu fördern (soziale Didaktik), Konzentration und effektives kognitives Lernen beim Einüben der Sprechtexte (Effizienzdidaktik) zu stärken u.v.a.m

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Bei der Einübung eines Theaterstückes kommt es zu intensivem individuellem Lernen, z.B. beim Einstudieren des Rollentextes und der Gestaltung, und zu gemeinschaftlichem Lernen beim gemeinsamen Spiel.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Emotionale Kompetenzen wie Freude am Spiel, an der positiven Reaktion der Mitmenschen und Empathie für das Publikum (Ältere und pflegebedürftige Menschen) soziale Kompetenzen wie Engagement, Zusammenwirken in der Gruppe beim Spiel und kognitive Kompetenzen wie die Fähigkeit, Rollentexte zu lernen, Hinweise des Lehrers aufzunehmen usw. werden dabei entwickelt.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Die Vorbereitung und Durchführung eines Theaterstückes ist ein Teil des schulischen Lehrkanons und ist insofern ein ausdrücklicher Anspruch von Schule und Lehrern. Es entspricht aber auch den Schülerinteressen nach gemeinsamem Spiel. Eine Aufführung in einem Altenheim entspricht auch den Herausforderungen, wie sie sich in der heutigen Gesellschaft stellen.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Die Vorbereitung einer Theateraufführung erfordert eine Fülle methodischer Arrangements. Das erste Kennenlernen im frontalen Unterricht, das individuelle Beratungsgespräch hinsichtlich der Rolle, das kritische Gruppengespräch, die Kleingruppenarbeit, das selbsttätige individuelle Spiel und das Spiel in der Gesamtgruppe sind wichtige Bestandteile der methodischen Gestaltung eines solchen Vorhabens.

D. Weiterführende Gedanken:

Theaterspiel ist eine besonders ertragreiche Form integrativen Lehrens und Lernens. Es ermöglicht eine Fülle von Lernprozessen, die sprachliche, soziale, emotionale und kognitive Kompetenzen fördern und entwickeln. Es bietet aber gleichzeitig die Gelegenheit, durch das eigene Lernen anderen Menschen etwas zu geben an Freude, Unterhaltung, Erkenntnis(nützlich sein, Hentig ebenda). In diesem Projekt wird das gebende Element noch dadurch verstärkt, dass die Adressaten des Spiels Menschen sind, die oft am Rande der Gesellschaft leben. Theaterspiel ist so gesehen ein gutes Beispiel für ein integratives Paradigma des Lernens. Lernen ist nicht nur ein Prozess des Aneignens von Lebenswirklichkeit, sondern auch des Gestaltens. Durch ihr Theaterspiel im Seniorenheim gestalten und verändern die Schüler ihre eigene Lebenswirklichkeit und die der Adressaten ihres Spiels. Auch hier übernehmen sie gesellschaftliche Verantwortung, ähnlich wie bei dem Projekt der Ersten Hilfe. Auch dieses Projekt ist nur der Beginn einer weitreichenden Veränderung von Schule. Kooperationen mit Theatern einerseits und mit Senioren- und Behinderteneinrichtungen andererseits müssten im Sinne eines Netzwerkes ausgebaut und zu einem integralen Bestandteil der schulischen Arbeit entwickelt werden.

8.3.3 Schlüsselbereich Kultur und Bildung

8.3.3.1. Biografien von vorbildlichen Persönlichkeiten

A. Einordnung in den Lehrplan:

- Schlüsselsituation Herausforderung: Werteverlust
- Schlüsselbeziehung Orientierung: Empathie
- Schlüsselmethode Erprobung: exemplarisches Lernen, Phantasie; Medien: Buch, Film
- Schlüsselthema: Biografien vorbildlicher Persönlichkeiten
- Schlüsselprozesse: Bindungserlebnisse und -erfahrungen: Wissen lernen: Erkenntnisse über die Biografien von Personen; Leben lernen: biografisches Lernen
- Schlüsselkompetenzen: Phantasie, Verstehen, Bewerten
- Schlüsselergebnis: partielle Identifikation

B. Beschreibung

Das nachfolgende Unterrichtsbeispiel ist ein Entwurf, den ich im Rahmen der Auseinandersetzung mit Konzepten der Biografiearbeit entwickelt habe und den ich vor dem Hintergrund der Kriterien integrativer Unterrichtsarbeit an dieser Stelle vorstellen und diskutieren möchte.

Die Begegnung mit Menschen, die aufgrund ihrer Lebensgeschichte ein hohes Maß an Empathie für Mitmenschen oder an Verantwortung für die Natur bewiesen haben, ist für Schüler im Grundschulbereich aber auch darüber hinaus von großer Bedeutung. Die zum ersten Mal von der Biografik des 19. Jahrhunderts formulierte Geschichtsauffassung, Geschichte ausschließlich als die Geschichte „großer Persönlichkeiten“ zu beschreiben (Sauerland ebenda, S.22), ist von Sauerland zu Recht als zu individualistisch kritisiert worden (vergl. hierzu Sauerland ebenda, S. 23). Dazu an dieser Stelle zwei Anmerkungen: Zum einen geht es in diesem Projekt nicht in erster Linie um die Darstellung von Geschichte, sondern um das besondere und möglicherweise vorbildliche Verhalten von Persönlichkeiten. Das dies auch vor dem Hintergrund spezifischer historischer Bedingungen zu betrachten ist, bedarf keiner weiteren Begründung. „Biografie ist keine ahistorische/ungesellschaftliche ‚Privatsache‘, vielmehr werden Erfahrungen in konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezügen erworben“ (Gudjons et al. 1992, S.16). Aber in diesem Projekt sollen die Inhalte des Handelns im Vordergrund stehen. Außerdem ist im Grundschulbereich eine Personalisierung durchaus sinnvoll, da Grundschüler noch sehr im Anschauungsbereich denken (vergl. Piaget ebenda). Im Sekundarbereich müsste die Analyse der jeweiligen historischen Situation hinzutreten. Aber für beide Schülergruppen gilt: Im Sinne des Modelllernens (vergl. hierzu Kapitel 3 dieser Arbeit) können Kinder sich teilweise mit solchen Menschen identifizieren. Die Übertragung auf eigenes Handeln kann allerdings nicht auf direktem Wege geschehen, sondern kann nur als Potential bei den Schülern bleiben, das dann in spezifischen Situationen aktiviert werden kann. Das bestätigt auch die moderne Biografieforschung, die die „Fähigkeit und Bereitschaft zur empathischen Begegnung mit dem Anderen“ im Zusammenhang biografischen Lehrens und Lernens als ein zentrales Ziel postuliert (Stiller 1997, S. 97). Persönlichkeiten mit einem Vorbildpotential gibt es viele. Man kann für den Unterricht nur einige dieser Biografien exemplarisch verwenden. Besonders geeignet erscheint mir die Biografie Albert Schweitzers, weil er in vorbildlicher Weise seine Fähigkeiten als Arzt und Mensch zur Verfügung gestellt hat. Am Beginn eines Unterrichtsprojektes könnten autobiografische Schilderungen Schweitzers über seine Arbeit in Lambarene stehen. Ergänzt werden könnte diese Erstbegegnung mit Fotos, Szenen aus Dokumentarfilmen und einem Spielfilm über Lambarene und das von Schweitzer gegründete Urwaldhospital.

Neben Schweitzer könnten auch die Biografien von Martin Luther King, Mahadma Ghandi, Mutter Theresa, Bonhoeffer, Nelson Mandela, Janosz Korcak und viele andere im Unterricht behandelt werden. Wichtig ist bei solchen Begegnungen, dass sie zum eigenen Tun herausfordern. So könnten Grundschüler beispielsweise bei der Pflege kranker Kinder helfen oder Obdachlose im Winter mit selbst hergestellten

Speisen und Getränken unterstützen. So bleibt die Begegnung mit Vorbildern nicht folgenlos (vergl. hierzu Ahlhorn 1996).

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Geben und Nehmen (Herausforderung und Bewährung)**

Begegnungen mit „Vorbildern“ der oben genannten Art können durchaus ambivalent sein. So besteht die Gefahr, dass Schüler diese Menschen einerseits glorifizieren, andererseits könnte es geschehen, dass die „Vorbilder“ als nicht real erlebt werden, sodass eine Herausforderung aus der Konfrontation mit solchen Biografien nicht erwachsen kann. Deshalb sollten diese Biografien vollständig unter Einbeziehung von Brüchen erzählt werden, um die Genese dieser Personen und ihrer Leistungen als etwas Reales und Mögliches erlebbar werden zu lassen. Dann kann die Beschäftigung mit diesen Biografien im Sinne des Imitationslernens den Schülern Impulse geben, sich im Sinne dieser „Vorbilder“ zu engagieren. Diese Impulse sollten dann in der Schule weiterentwickelt werden und zu Projekten der konkreten Hilfe genutzt werden (Bewährung). Diese Unterrichtsvorhaben können nachhaltige Naturschutzmaßnahmen sein oder auch soziale Projekte. Auch hier sind Kooperationsvereinbarungen von Schule und Naturschutzverbänden bzw. sozialen Einrichtungen unbedingt anzustreben.

- **Ausgewogenheit von selbstbestimmtem und fremdbestimmtem Lernen**

Die Beschäftigung mit Biografien anderer Menschen kann den Schülern Impulse für ihr eigenes Leben geben, einerseits, indem sie sich mit den „Vorbildern“ identifizieren, andererseits aber auch durch kritische Distanzierung. In diesem Spannungsfeld zwischen Selbstbestimmung (kritische Distanz) und Fremdbestimmung (Identifikation) werden die Schüler sich befinden, wenn sie sich mit der Biografie eines berühmten oder weniger bekannten „Vorbildes“ auseinandersetzen. Wichtig ist dabei jedoch, dass die Schüler nicht in eine Art „Schockstarre der Bewunderung“ verfallen, indem sie nur auf die besondere Leistung der betreffenden Person fokussieren, sondern dass die gesamte Biografie in ihrem Verlauf betrachtet wird. Nur dann können sie vor dem Hintergrund der biografischen Entwicklung die nötige kritische Distanz entwickeln und darüber hinaus einen Impuls für das eigene selbstbestimmte Handeln entwickeln.

- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**

In erster Linie geht es bei diesem Unterrichtsansatz um die Entwicklung von Empathie in der Auseinandersetzung mit der Biografie eines anderen Menschen, der eine besondere Leistung für das Wohl der Mitwelt erbracht hat und somit das in einem Teil seiner Biografie repräsentiert, was das integrative Lehren und Lernen im Kern intendiert. Darüber hinaus können die Schüler durch

Reflexion ihrer eigenen bisherigen Biografie vor dem Hintergrund der fremden Biografie Impulse für eigenes verantwortungsbewusstes Handeln erhalten.

- **Einbeziehung aller Bewusstseinsformen**

Die Auseinandersetzung mit Biografien von „Vorbildern“ erfolgt zum einen kognitiv. Der mentale Nachvollzug der Lebensstationen, das Verstehen des Geschehens und das Beurteilen der besonderen Entwicklungen in diesen Biografien sind wichtige Aufgaben des Unterrichts. Die Impulse aus dieser Auseinandersetzung können dazu beitragen, dass die Schüler den Willen entwickeln, aus diesen Lebensgeschichten etwas für das eigene Leben zu lernen und das Gelernte in Handlungen umzusetzen. In Verbindung mit dem Willen, etwas in ihrem Leben zu verändern (magisches Bewusstsein), können die Schüler dann auch Vorstellungen, Phantasien und Ideen entwickeln, wie diese Veränderungen ausgestaltet werden können (mythisches Bewusstsein). Schließlich muss bei der Auseinandersetzung mit derartigen Biografien bedacht werden, dass sie bei Schülern Minderwertigkeitsgefühle auslösen können (archaisches Bewusstsein). Deshalb muss, wie oben bereits erwähnt, unbedingt darauf geachtet werden, dass der Unterricht nicht zum „Starkult“ gerät. Staunen können ist dabei durchaus positiv zu sehen, unkritische Bewunderung ist dagegen zu vermeiden.

- **Beteiligung vieler Sinne**

Das Anschauen von Texten, Bildern und ggf. Filmen ist für die Begegnung mit Biografien von „Vorbildern“ von besonderer Bedeutung. In engem Zusammenhang dazu steht auch das Hören von Hörspielen und Lehrererzählungen. Andere Sinneswahrnehmungen können nur beim Umsetzen der Impulse in das eigene Leben gemacht werden, wenn beispielsweise Arbeiten im Bereich Naturschutz (Geruch von Pflanzen, taktile Eindrücke von Pflanzen und Tieren) oder bei der Ersten Hilfe (taktile Eindrücke beim Anlegen eines Verbandes oder Erfühlen einer Schwellung etc.) ausgeführt werden.

- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**

Die Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Biografie steht im Mittelpunkt derartiger Unterrichtsvorhaben. Die dabei angebahnten Lernprozesse führen über das sich Aneignen von Wissen über Biografien, über das Reflektieren und Übersetzen in die eigene Biografie und schließlich zum eigenen Handeln im Sinne der „Vorbilder“. Die dabei zu gewinnenden Kompetenzen reichen von nachvollziehen und verstehen können, über Phantasie und Ideen entwickeln können bis zum umsetzen können in entsprechende Handlungsmuster.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Biografien von „Vorbildern“ sind ein Teil der Lebenswelt. Sie zu verstehen und zu reflektieren ist ein geisteswissenschaftlicher Prozess. Die Umsetzung in Handlungsprozesse, die eine Veränderung der Situation anderer Menschen intendieren, ist ein Vorgang, der gesellschaftliche Entwicklungen thematisiert.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Die Umsetzung in eigenes Handeln nach der Auseinandersetzung mit Biografien ist ein wichtiger Bestandteil dieses Unterrichtsprojektes (Handlungsdidaktik). Erlebnisorientierte Elemente durch Realbegegnungen mit noch lebenden „Vorbildern“ sind überdies denkbar (Erlebnisdidaktik). Ein zentrales Moment sind sicherlich Medieninhalte aus Büchern, Bildern und Filmen (Mediendidaktik). Schließlich ist das Verstehen und Analysieren der Biografien ein zielorientierter und systematischer Lernprozess (Lerneffizienzdidaktik). Ergänzend dazu findet immer auch ein Phantasieren und Imaginieren beim Nachvollzug der Biografie und noch stärker bei der Entwicklung eigener Ideen statt. Auch das künstlerische Gestalten (Phantasiedidaktik) oder die Umsetzung einer Biografie in ein Theaterstück (Dramaturgie) sind denkbare didaktische Ansätze in diesem Bereich.

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Die Beschäftigung mit Biografien ermöglicht eine Fülle von individuellen Lernaufgaben (Beantworten von schriftlichen Fragen, Referate, Inhaltsangaben, Bilder malen, Bastelaufgaben zum Thema etc.). Überdies können ebenso gemeinschaftliche Aktivitäten angebahnt werden (Theater spielen, gemeinsam Bilder betrachten oder Filme anschauen).

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Die unterrichtliche Beschäftigung mit Biografien von „Vorbildern“ fördert emotionale Kompetenzen wie Staunen und Bewundern, soziale und handlungsorientierte Kompetenzen wie helfen wollen und kognitive Kompetenzen wie verstehen, analysieren und kritisieren können.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Sich an Menschen zu orientieren, ist ein Grundzug menschlicher Persönlichkeitsentwicklung (vergl. hierzu Kapitel 3 dieser Arbeit). Ohne Orientierung an Vorbildern und Identifikation (teilweise oder vollständig) wäre eine Entwicklung menschlicher Persönlichkeit kaum denkbar (vergl. hierzu die Ausführungen über Modellernen in Kapitel 3 dieser Arbeit). Deshalb entspricht ein Unterrichtsvorhaben, das den Schülern Möglichkeiten zur Identifikation und Orientierung bietet, gerade im Grundschulbereich den Schülerinteressen in besonderem Maße. Aber auch den pädagogischen Ansprüchen genügt dieses Vorhaben, weil Biografien vielfältige methodisch-didaktische Möglichkeiten bieten.

Hinsichtlich des Kriteriums „Herausforderungen“ fordern Biografien von „Vorbildern“ die Schüler heraus, indem sie aufzeigen, welche besonderen Leistungen Menschen vollbracht haben, und spornen sie möglicherweise an, sich für soziale, ökologische oder karitative Projekte engagieren.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Biografiearbeit ermöglicht vielfältige methodische Organisationsformen, z. B. das gemeinsame Lesen von Texten und Anschauen von Filmen, das gemeinsame Theaterspiel, das kreative Gestalten in Einzelarbeit, das individuelle Bearbeiten von Arbeitsbögen, das Stationen-Lernen etc.

D. Weiterführende Gedanken

Um mehr Handlungsorientierung in dieses Projekt zu integrieren, sollte es möglichst mit Projekten wie Theater in Seniorenheimen oder Klassenreisen mit Behinderten verbunden werden. Dann könnten die Schüler die Impulse aus den Biografien der „Vorbilder“ leichter in ihre eigenen Biografien integrieren.

8.3.3.2 Fremde Länder in unserer Klasse

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation Herausforderung: Mangelnde Integration von Migranten
- Schlüsselbeziehung: Orientierung, Zugehörigkeit, Offenheit, Verbundenheit
- Schlüsselmethoden : Erprobung durch Handeln, Kreativität
- Schlüsselthema: Fremde Länder in unserer Klasse
- Schlüsselprozesse: Verantwortungserlebnisse und -erfahrungen; Wissen-Lernen: Kenntnisse über fremde Kulturen, Können-Lernen: ästhetische Fähigkeiten, Tänze, Musik ; Leben-Lernen: interkulturelle Erlebnisse und Erfahrungen
- Schlüsselkompetenzen: andere Menschen integrieren
- Schlüsselergebnis: positiver Verlauf des Projektes, positive Äußerungen aller Beteiligten, Beteiligung aller Ausländereltern an dem Projekt

B. Beschreibung

Dieses Projekt wurde von mir in einer ersten Grundschulklasse in Hamburg durchgeführt, als es noch vergleichsweise wenige Kinder mit Migrationshintergrund in den Schulen gab. In dieser Klasse gab es einen Anteil von ca. 20 %. Die Beschreibung des Unterrichtsvorhabens entstammt einer Sammlung von Unterrichtsbeispielen, die ich 1994 veröffentlicht habe.

„Ausgangspunkt des Vorhabens war die Überlegung, die Eltern der ausländischen Schüler(Die Familien kamen aus unterschiedlichen Ländern: Chile, Italien, Polen,

Malaysia, der Verf.) in den Unterricht einzuladen und sie als ‚Experten‘ im Unterricht einzusetzen“ (Schmidt-Callsen 1994, S. 29).

Planung und Vorbereitung des Projektes

„Zunächst wurden die Interessen der Schüler ermittelt. Dabei stellte sich heraus, daß sie besonderes Interesse an

- Menschen, Tieren, Pflanzen des jeweiligen Landes
- Liedern und Tänzen
- kulinarischen Spezialitäten hatten.

Im zweiten Schritt zur Realisierung des Vorhabens mußte ich jetzt die ausländischen Eltern für die Mitarbeit gewinnen. In wiederholten Gesprächen auf Hausbesuchen konnte ich die anfängliche Zurückhaltung überwinden. Am Ende waren alle bereit, sich nach ihren Möglichkeiten an dem Vorhaben zu beteiligen. Aus den Vorschlägen der Schüler wurde schließlich ein konkretes Programm, in das die Ausländereltern eine Vielzahl von eigenen Vorschlägen einbrachten. Wir einigten uns auf folgenden Ablauf:

a) Jede Ausländerfamilie bestreitet einen Unterrichtsvormittag mit einem kleinen Programm, das Folgendes beinhalten sollte:

- Bericht über Land und Leute
- Einüben eines Liedes oder Tanzes
- Herstellen einer kulinarischen Spezialität“ (Schmidt-Callsen ebenda, S. 29 f.).

b) „Alle Eltern der Klasse sind eingeladen, am Unterricht passiv oder aktiv teilzunehmen.

c) Den Abschluss des Projektes bildet ein kleines Fest, das Gelegenheit bieten soll, die Ergebnisse der Projektwoche zu präsentieren, in lockerer Atmosphäre Kontakte zu knüpfen oder zu vertiefen.

Im nächsten Planungsschritt wollte ich die übrigen Eltern der Klasse für das geplante Vorhaben begeistern. Auf einem Klassenelternabend stellten die ausländischen Eltern ihren Beitrag dar.

Abgesehen von der positiven Resonanz, die das Vorhaben bei den deutschen Eltern fand, halte ich folgende Punkte für besonders bemerkenswert:

- Alle ausländischen Eltern waren zum Elternabend gekommen. Das war bis dahin noch nie der Fall.
- Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit fand Beifall und Anerkennung bei den deutschen Eltern.
- Die anfängliche Scheu wich sehr schnell einem fröhlichen und lockeren Gespräch, das getragen wurde von der gemeinsamen Vorfreude auf die Projektwoche. Es wurden weitere Vorschläge zur Durchführung gemacht und in die Planung aufgenommen....“ (Schmidt-Callsen ebenda, S. 31)

Verlauf der Projektwoche

„Es war erstaunlich, wie schnell die Schüler ihre neuen ‚Lehrer‘ akzeptierten. Auffällig war auch die Ernsthaftigkeit und Aufgeschlossenheit, mit der Fragen gestellt, die von den Ausländereltern mitgebrachten Gegenstände (zum Beispiel Musikinstrumente aus Chile, Trachten aus Malaysia) bewundert, die Lieder und Tänze aufgenommen und die Spezialitäten hergestellt und probiert wurden... Trotz einiger Sprachschwierigkeiten klappte die Verständigung reibungslos. Mit `Händen und Füßen`, Tafelskizzen und mimischen Darbietungen gelang es meist, das Gemeinte deutlich zu machen. Notfalls halfen einige Brocken Englisch, die ich übersetzte. Manchmal trugen die Verständigungsprobleme sogar zur atmosphärischen Auflockerung bei, vor allem dann, wenn etwas pantomimisch dargestellt werden mußte. Nachdem am ersten Tag nur zwei Mütter am Unterricht teilgenommen hatten, erschienen die deutschen Eltern immer zahlreicher und beobachteten das Geschehen mit zunehmender Aufgeschlossenheit. Die gelöste Atmosphäre und das farbige Geschehen rissen schließlich auch sie mit. Aus der anfänglichen Zurückhaltung erwuchs eine aktive Beteiligung. Sie sangen die Lieder mit und halfen bei der Herstellung der Spezialitäten. Am Ende kam es zum Zusammenwirken aller Beteiligten. Den Abschluss bildete ein gemeinsames Fest von Schülern und Eltern. Es begann mit einem kleinen Programm: Die eingeübten Lieder wurden vorgesungen, und die Protokolle der Unterrichtstage wurden von Schülern vorgelesen. Anschließend konnten die im Unterricht gezeigten Gegenstände und Bilder sowie die von den Schülern liebevoll gestalteten Ergebnismappen bewundert werden. Die hergestellten Spezialitäten standen zum Probieren bereit. Am Schluß versammelten sich alle auf dem grünen Rasen und sangen gemeinsam deutsche und ausländische Lieder“ (Schmidt-Callsen ebenda, S. 31ff.).

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**

Die Herausforderung dieses Projektes bestand für die Schüler zunächst darin, fremde Menschen als „Lehrer“ zu akzeptieren, sich für fremde Kulturen zu öffnen und eine bunte und vielfältige Unterrichtsgestaltung anzunehmen und sich in dieser neuartigen Situation zu orientieren (Offenheit). Alle Schüler und Eltern gemeinsam waren sodann hilfreich bei der Aufgabe, ihre ausländischen Mitschüler und deren Eltern, stärker in die Klassengemeinschaft zu integrieren (Bewährung). Insgesamt gesehen erfüllt dieses Projekt das Kriterium. Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass ein derartiges Vorhaben nur Sinn macht, wenn es nicht eine einmalige Angelegenheit bleibt. Ein Projekt dieser Art kann nur dann Nachhaltigkeit im Sinne der integrativen Konzeption bewirken, wenn eine interkulturelle Unterrichtsarbeit zum festen Bestandteil des schulischen Lehrplans wird und wenn darüber hinaus das Einbeziehen von Migrantenfamilien auf eine breitere Basis gestellt wird.

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**
Die Initiative und Organisation des Projektes lag überwiegend in der Hand der Pädagogen und der Eltern. Die Schüler konnten nur an einer Stelle das Projekt nachhaltig mitgestalten, nämlich beim Einbringen ihrer inhaltlichen Interessen. Um Ausgewogenheit für dieses Kriterium zu erreichen, müssten die Schüler häufiger und intensiver in die Planung und Durchführung einbezogen werden.
- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**
Das Projekt erfüllt das Kriterium der inhaltlichen Relevanz für die Schüler. Es betrifft sie unmittelbar, da sie Mitschüler aus fremden Kulturen in ihrer Klassengemeinschaft haben, es fordert sie heraus und es gibt ihnen die Möglichkeit für eine Verbesserung der Situation aktiv einzutreten.
- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**
Das Projekt hat zwei Schwerpunkte: der eine liegt im musikalischen, der andere im kulinarischen Bereich. Musik verbindet kognitive, mythische und magische Bewusstseins Ebenen. Kochen ist ein kognitiv orientiertes Handeln, hat aber andererseits auch magische Seiten (ein Gericht wird gezaubert). Sogar archaische Momente sind im Zubereiten von Mahlzeiten vorhanden, denn Nahrung ist etwas Ursprüngliches und spricht tief liegende Bewusstseins schichten an.
- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**
Dieses bunte Projekt bietet vielen Sinnen reichlich „Nahrung“: das Sehen der Tanzbewegungen und der mitgebrachten Gegenstände, das Hören der Musik und der Berichte aus den verschiedenen Ländern, das Riechen und Schmecken der Speisen.
- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**
Das Projekt hat eine Fülle von Inhalten. Diese Inhalte werden in diversen Prozessen umgesetzt. Überdies entwickeln die Schüler zahlreiche Kompetenzen wie Tanzformationen durchführen, nach Rezept kochen, Singen von Liedern, mit fremden Menschen kommunizieren, ein Fest organisieren und feiern u.v.a.m.
- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientierten und gesellschaftsbezogenem Unterricht**
Das Projekt hat mit der Lebenswelt der Kinder unmittelbar zu tun. Sie hat überdies einen gesellschaftlichen Horizont, denn es geht um den wichtigen Prozess der Integration von Migranten. Bezüglich der Wissenschaftsorientierung sind in diesem Projekt nur wenige Aspekte vorhanden. Die sehr subjektiven Berichte der Ausländereltern über ihre Länder sind ein Ansatz dazu, rei-

chen jedoch nicht aus. Diesbezüglich könnte durch objektive und nachprüfbar Informationen über die jeweiligen Länder und über die Gründe von Migration in altersangemessener Weise nachgebessert werden, vor allem bei Schülern in der Sekundarstufe. Hier könnten auch Recherchen im Internet oder in anderen Medien eine fundierte Informationsbasis liefern.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Das Projekt ist stark handlungsorientiert. Daneben bietet es diverse Möglichkeiten zur Kommunikation (Kommunikationsdidaktik). Die eingeübten Tänze bieten die Möglichkeit zur differenzierten und kreativen Gestaltung der Bewegung (Bewegungsdidaktik, Kreativitätsdidaktik, Dramaturgie), die Lieder sprechen ebenfalls die Kreativität an, die hergestellten Speisen ermöglichen vielfältige Sinneserfahrungen (Sinnesdidaktik). Die Berichte der Eltern über Ihre Herkunftsstaaten ermöglichen erste Erkenntnisse über die jeweiligen Länder (Lerneffizienzdidaktik).

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Das Projekt ist überwiegend von gemeinschaftlichem Lernen geprägt. Ausnahme bildet die Gestaltung der Mappen mit den Ergebnissen des Projektes.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Die gemeinsamen Aktivitäten im musikalischen Bereich stärken sowohl das emotionale wie das soziale Lernen. Das Herstellen von Spezialitäten fördert in der Umsetzung der Rezepte die kognitiven und im gemeinsamen Tun die sozialen und handlungsorientierten Kompetenzen. Auch das Vorbereiten und Durchführen des Festes fördert alle hier genannten Kompetenzen.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Dass die Integration von Migranten in Gesellschaft und Schule eine große Herausforderung darstellt, ist unstrittig. Insofern trägt dieses Projekt dazu bei, dieser Herausforderung pädagogisch zu begegnen. Sie entspricht den Interessen der Migrantenkinder, die sich genauso zugehörig fühlen wollen wie ihre Mitschüler, und liegt auch im Interesse der deutschen Schüler nach Information und Kennenlernen ihrer ausländischen Mitschüler.

- **Vielfalt in der methodischen-didaktischen Organisation**

Das Projekt beinhaltet vielfältige Möglichkeiten zu kommunikativen Prozessen (Tanz, Gespräch), zu dramaturgischen Prozessen (Vorführung von Tänzen, Singen von Liedern), handlungsorientierten Prozessen (Herstellen der Spezialitäten), erlebnisorientierten Prozessen (Abschlussfest), kreativen Prozessen (Gestalten der Ergebnismappe), biografisch orientierten Prozessen (Schildern des Lebens in ihrer Heimat durch die Migranteneltern), sinnlichen Pro-

zessen (Hören der Musik, Schmecken der Spezialitäten), medienorientierten Prozessen (Lernen über Personen, Bilder, Ergebnismappen).

D. Zusammenfassende Bewertung und weiterführende Gedanken

Insgesamt gesehen erfüllt dieses Projekt die Kriterien für einen integrativen Unterricht. Allerdings muss an dieser Stelle, wie oben bereits gesagt, betont werden, dass ein solches Projekt nur Sinn macht, wenn es nicht ein einmaliges bleibt. Ein Vorhaben, das nur als singuläres Projekt stattfindet, kann nicht im Sinne eines integrativen Ansatzes sein. Vielmehr müssen solche Unterrichtsvorhaben fester Bestandteil eines integrativen Lehrplans sein. Ferner wäre insbesondere für ältere Schüler Nachhilfeunterricht in Deutsch für Mitschüler mit Migrationshintergrund eine sinnvolle Aktivität, die die Schüler in die Verantwortung einbezieht und ihnen eine wichtige Aufgabe anvertraut. Hier muss die Schule die Erfahrung gesellschaftlicher Institutionen nutzen und mit ihnen kooperieren (Entschulung). Auch von den Schülern mit Unterstützung der Schule und der Eltern organisierte Hausaufgabengruppen könnten das Band zwischen Migranten und der übrigen Bevölkerung stärken. Darüber hinaus wären mit Schülern der Sekundarstufe ein Schüleraustausch mit den Herkunftsländern der Migranten oder auch Klassenreisen denkbar und sinnvoll. Das erfordert jedoch eine Intensivierung der Kontakte in diese Staaten, die nicht allein von den Schulen geleistet werden kann. Hier müsste eine Unterstützung durch die Politik erfolgen.

8.3.3.3 Integratives Lesen lernen

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation Herausforderung: Betonung des kognitiven (mentalen) Bewusstseins
- Schlüsselbeziehung: Verbundenheit, Nachhaltigkeit
- Schlüsselmethoden: Erleben, Kreativität
- Schlüsselthema: Märchen und Mythen im Erstleseunterricht
- Schlüsselprozesse: Integrales Bewusstsein; Können-Lernen: ästhetisches Lernen
- Schlüsselkompetenzen: Bewährung: Phantasie entwickeln, Liebe zum Lesen entwickeln
- Schlüsselergebnis: Lesen als Bereicherung empfinden

B. Beschreibung des Projektes:

Das Erlernen der Kulturtechnik Lesen ist ein zentrales Anliegen des ersten Grundschuljahres. Die hier zur Verfügung stehenden Methoden, Materialien und Konzepte sind teilweise stark kognitiv orientiert. Ein integratives Lesen lernen muss jedoch alle Bewusstseinsmöglichkeiten ansprechen. Die im Folgenden erörterten Beispiele

stammen aus der Praxis einer Rudolf-Steiner-Schule und aus eigenen Unterrichtsvorhaben.

„Bildhaftes Unterrichten ist ein besonderes Ziel der Waldorfpädagogik. So werden zum Beispiel die Buchstaben in der ersten Klasse anhand von Bildern eingeführt, die sich aus Märchen und Geschichten ergeben“ (Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Bergstedt 2012). Aus eigener Unterrichtspraxis kann ich über diese Methode berichten. Dabei war in meinem Unterricht folgender Ablauf üblich.

- Ein Märchentext, dessen Titel oder Hauptfigur zu dem einzuführenden Buchstaben passte (z.B. A für Aschenputtel), wurde vorgelesen oder erzählt.
- Anschließend setzten sich die Schüler kreativ mit dem Inhalt auseinander, in dem sie ein Bild dazu gestalteten.
- In der darauf folgenden Stunde wurde das Geschehen anhand eines vom Lehrer erstellten Tafelbildes von den Schülern verbalisiert. Einzelne Wörter des Inhaltes, die mit dem zu lernenden Buchstaben begannen, wurden an die Tafel geschrieben.
- Diese Wörter wurden von den Schülern in ihr Heft geschrieben.
- Sodann wurde der Buchstabe in die Luft gemalt und an der Tafel im Großformat gestaltet. Dann wurde er in verschiedenen Farben in das Heft der Schüler geschrieben. Damit war die Einführung des Buchstaben beendet.

C. Analyse:

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**
Lesen lernen in der Schule steht gegenwärtig vor einer doppelten Herausforderung. Zum einen ist das Lesen als Kulturtechnik immer noch wichtig, auch im Zeitalter der zunehmenden Dominanz elektronischer Medien, hat jedoch in seiner Bedeutung für das Alltagsleben von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu früher stark abgenommen. Zum anderen ist es in der Schule häufig zu einem primär technischen und kognitiv geprägten Lernprozess geworden, häufig abgelöst von der Relevanz der Inhalte. Hinzu kommen die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler, je nachdem, ob sie aus einem Elternhaus stammen, in dem die lesende Auseinandersetzung mit Inhalten gefördert wird oder nicht. Überdies wird das Lesen lernen oft nur als individueller, für das Subjekt relevanter Prozess gesehen. Die geschilderte Herangehensweise an den Leselernprozess in der Schule ermöglicht es den Schülern einerseits, die rein kognitive Lernebene zu erweitern, zum anderen auch die subjektzentrierte Perspektive zugunsten einer Nützlichkeitsorientierung aufzulösen (Bewährung).

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**
Inhalte und Texte werden im Leselernprozess zunächst vorgegeben. Die Schüler können allerdings bei den märchenhaften Texten sehr stark eigene Vorstellungen und Phantasien entwickeln. Im Fortschreiten des Lernprozesses können sie auch mehr und mehr eigene Inhalte erlesen.
- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**
Lesen lernen mit für Kinder spannenden und faszinierenden Inhalten fördert einerseits die Nachhaltigkeit beim Leselernprozess, indem die Schüler durch die Inhalte stark motiviert werden. Zum anderen stärkt das gegenseitige Vorlesen, die gegenseitige Hilfe und das Vorlesen für die Schulgemeinschaft die Verbundenheit und die Kommunikation untereinander.
- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**
Märchen und Mythen thematisieren Bilder, die aus einer tiefen Bewusstseins-schicht kommen (archaisches Bewusstsein). Ängste, Glücksgefühle, Neid und Missgunst sind menschliche Grundthemen, die in Märchen vorkommen und mit denen sich Kinder bei der Begegnung mit Märchen spielerisch auseinandersetzen können. Märchen regen aber auch die Phantasie an, indem die Kinder, insbesondere beim Vorlesen oder Erzählen von Märchen, eigene Bilder und Vorstellungen entwickeln können (mythisches Bewusstsein). Macht durch das Zaubern können ist ein häufiges Thema in Märchen (magisches Bewusstsein). Und selbstverständlich wird auch das mentale Bewusstsein gefördert, indem die Schüler Inhalt und Struktur des jeweiligen Handlungsablaufs verfolgen und speichern.
- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**
Der optische Sinn ist beim Lesen lernen sicherlich besonders wichtig. Aber auch das Hören der Laute, Sätze und Texte ist nicht minder bedeutsam. Der Geruchssinn kann auch eine Rolle spielen, wenn beim Vorlesen der Märchen Räucherstäbchen oder Kerzen angezündet werden.
- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**
Märchen transportieren in erster Linie Inhalte, die für Kinder interessant und wichtig sind. Lesen lernen mit Märchen verstärkt somit die Konnotation der Bedeutung des Lesens für die Begegnung mit Inhalten, die für die Schüler bedeutsam sind. Lesen lernen ist aber auch ein Lernprozess, bei dem das Kind komplexe Handlungsfähigkeiten erwirbt (Göhlich et al. ebenda, S.17). Das sind beim Lesen das Identifizieren von Laut und Buchstaben, das Zusammenfügen der Buchstaben, die Zuordnung von optischem oder akustischem Erscheinungsbild und von Bedeutung, die Sinnentnahme aus einem Text etc. Darüber hinaus ermöglicht der Unterricht auch die Förderung von übergrei-

fenden Persönlichkeitskompetenzen wie Verantwortung für andere übernehmen oder Freude am Lesen entwickeln können.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Märchen gehören zum Lebensweltbereich Kultur. Auch das Lesen lernen ist in diesen Zusammenhang einzuordnen. Das analytische Prozedere beim Erkennen und Zuordnen der Buchstaben und Texte zu einem Sinnzusammenhang gehört zum systematischen Denken und ist damit im weitesten Sinne ein wissenschaftsorientiertes Verfahren. Die Aktivitäten in Bezug auf gegenseitige Hilfe und das Vorlesen für andere sind gesellschaftsbezogene Lernprozesse.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Lesen lernen mit Märchen ermöglicht eine Fülle von differenzierten Erlebnissen (Erlebnisdidaktik). Es fördert darüber hinaus intensive Beziehungen zu den Inhalten dieser Geschichten (kommunikative Didaktik). Lesen lernen ist ein systematischer und strukturierter Prozess. Er gehört somit auch in den Bereich der Lerneffizienzdidaktik. Auch die Phantasie, das Vorstellungsvermögen und die Kreativität der Schüler werden gefördert (Kreativitätsdidaktik). Das gegenseitige Vorlesen und das Vorlesen für andere sind soziale Handlungen und stärken die soziale Kompetenz der Schüler (Handlungsdidaktik).

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Das Identifizieren der Buchstabenzeichen, das Zuordnen der Laute, das Zusammenfügen der Buchstaben zu einem Wort, die Sinnentnahme aus dem Text und das Gestalten der Hefte sind individuelle Lernprozesse. Das Hören der Märchentexte und das Vorlesen für andere sind teilweise gemeinschaftliche, teilweise individuelle Lernvorgänge.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Märcheninhalte ermöglichen die Entwicklung emotionaler Kompetenzen wie sich mit Ängsten konfrontieren können, Freude am Lesen entwickeln können u.a.m. Das Vorlesen für andere stärkt soziale Persönlichkeitskompetenzen wie helfen wollen und Verantwortung übernehmen können. Gleichzeitig stärkt es das Handeln können. Die Kompetenzen wie Buchstabenidentifikation, Zuordnung zum Laut und Sinnentnahme sind kognitive Kompetenzen.

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Märchen sind Texte, die Schüler im Grundschulalter besonders faszinieren und interessieren. Sie kommen somit dem Schülerinteresse besonders entgegen. Sie sind aber auch vom Standpunkt der Schule aus ertragreiche Lernin-

halte, die das Lesen lernen in der Schule mit sinnvollen und motivierenden Inhalten versehen. Märchen sind für die Schüler zudem emotionale Herausforderungen, da sie teilweise Furcht und Schrecken abbilden. Das Vorlesen für andere ist ebenfalls eine Herausforderung für die Schüler.

- **Vielfalt in der methodischen-didaktischen Organisation**

Lesen lernen mit Märchen erfordert verschiedenartige methodische Variationen wie Stationen-Lernen, Tafelarbeit, individuelle Arbeit mit Medieneinsatz (Arbeitsblätter und Computer), Kleingruppenarbeit und Großgruppenkonstellationen.

D. Weiterführende Gedanken

Lesen lernen auf die geschilderte Weise stärkt zu allererst das integrale Bewusstsein. In Märchentexten werden alle Bewusstseinsebenen eines Kindes angesprochen. Dies ist für Kinder im Grundschulalter besonders wichtig. Darüber hinaus birgt dieses Unterrichtsprojekt vielfältige kreative Möglichkeiten für die Schüler, in dem sie zu den Texten gestalten. Aber auch die Möglichkeiten über Bewegung zu lernen, werden in diesem Unterrichtsansatz genutzt. Im Sinne eines Unterrichts, der die Perspektive der Bewährung im Auge behalten soll, müsste dieser Unterricht in folgender Weise ergänzt werden:

- Die gestalteten Hefte könnten im Rahmen einer kleinen Ausstellung in der Schule oder im Rahmen eines Elternabends gezeigt werden
- Musikalische und darstellende Elemente könnten die kreativen Momente verstärken und die Möglichkeiten einer Nutzbarmachung für die Schulgemeinschaft erweitern
- In altersgemischten Gruppen könnten die älteren Schüler die jüngeren unterstützen
- Das Vorlesen könnte in älteren Klassen auch im Rahmen der Betreuung von Behinderten, Senioren und Kranken ausgeweitet werden

8.3.4 Schlüsselbereich Technik/Wissenschaft

8.3.4.1 Wir reparieren, löten, schmieden, leimen, sägen, nageln, schrauben für andere Menschen

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation Herausforderung: Technik, die Menschen schadet
- Schlüsselbeziehung Orientierung: Transparenz, Nachhaltigkeit, Empathie
- Schlüsselmethoden: Effizienz, Handeln, Kreativität
- Schlüsselthema: reparieren, schmieden, leimen, sägen, schrauben für andere Menschen

- Schlüsselprozesse: integrales Bewusstsein, Verantwortung lernen, Kommunikation, Wissen-Lernen: Techniken kennen lernen; Können-Lernen: Magie der Techniken erfahren können, Bewegungslernen, ästhetisches Lernen
- Schlüsselkompetenzen: nützliche Techniken beherrschen, Technik für andere einsetzen
- Schlüsselergebnis: Erfolgreich reparieren und herstellen, Stolz auf eigene Fähigkeiten, Lob durch Lehrer, Mitschüler, Eltern

B. Beschreibung

Dieses Unterrichtsbeispiel ist ein Entwurf, der bisher nicht erprobt wurde. Ich werde ihn im Folgenden kurz schildern und im Anschluss daran analysieren.

Der Technikbereich dient einerseits dazu, den Schülern mittels technischer Herausforderung grundlegende technische Prozesse bei der Verarbeitung von Holz und Metall nahezubringen. Die hier genannten Techniken sind nur teilweise für Grundschüler geeignet. Dazu gehört vor allem der Umgang mit Metall. Hier könnte mit jüngeren Schülern nur im Verband altersgemischter Gruppen gearbeitet werden. Holzarbeiten jedoch haben in der Grundschule eine lange Tradition, vor allem in den Klassen 3 und 4. Das Reparieren oder Herstellen von einfachen Möbeln könnte in Zusammenarbeit mit erfahrenen Handwerkern durchaus gelingen. In altersgemischten Gruppen könnte dies auch im Metallbereich geschehen. Die hergestellten Produkte könnten, wie es von Behindertenwerkstätten getan wird, für einen humanitären Zweck verkauft oder an Bedürftige verteilt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die grundlegende Erfahrung für die Schüler, dass technische Prozesse in erster Linie den Menschen dienen, das heißt zu ihrem Nutzen sein sollten. Nützlich sind im integrativen Sinne allerdings nur technische Verfahren und Produkte, die an den Schlüsselbeziehungen „Achtung vor dem Leben“ und „Verantwortung“ orientiert sind.

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**

Reparaturtätigkeiten und Herstellung von kleinen Produkten im technischen Bereich erfordern ein großes Maß an Wissen und Können. Die Schüler müssen sich intensiv mit entsprechenden Aufgabenstellungen auseinandersetzen und Kompetenzen zur Lösung technischer Probleme entwickeln. Sie nehmen also technisches Wissen auf und setzen es in entsprechende praktische Fähigkeiten um (Nehmen, Herausforderung). Indem sie diese Kompetenzen anderen Menschen zur Verfügung stellen, machen sie sich nützlich und geben anderen Menschen Gelegenheit, von ihren Fähigkeiten zu profitieren (Bewährung).

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**
Reparaturarbeiten und das dazu gehörige technische Wissen und Können müssen den Schülern zunächst in einem fremdgesteuerten Lernprozess vermittelt werden. Bei der Herstellung von Produkten ist neben den benötigten technischen Fertigkeiten auch ein gewisses Maß an selbstbestimmter Kreativität erforderlich, indem die Schüler ein Produkt hinsichtlich Form, Farbe, Größe mitgestalten.
- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**
Reparaturarbeiten und das Herstellen von Produkten für andere Menschen erfordert und fördert Empathie und Verantwortungsbereitschaft, insbesondere wenn die Arbeitsergebnisse hilfsbedürftigen Menschen zugutekommen wie z.B. Behinderten, älteren Menschen oder Kranken.
- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**
Ein solches Vorhaben fördert eine Vielfalt an kognitiven Fähigkeiten (Wissen, Können), um technische Prozesse zu bewältigen. Bei der Herstellung von technischen Produkten werden, wie bereits erwähnt, auch kreative Fähigkeiten benötigt (mythisch). Weiterhin brauchen die Schüler gerade bei technischen Arbeiten Geduld und den Willen und die erforderliche Frustrationstoleranz, eventuelle Schwierigkeiten zu überwinden (magisches Bewusstsein). Auch ein erhebliches Maß an Urvertrauen (archaisches Bewusstsein) in die eigenen Fähigkeiten und in die Fähigkeiten der Ausbilder und Lehrer ist erforderlich, um diese Arbeiten mit Erfolg zu meistern.
- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**
Reparieren und Herstellen von technischen Produkten erfordert in erster Linie eine Geschicklichkeit der Hände (Schrauben, Hämmern etc.) und eine Sensibilisierung des taktilen Sinnes. Ferner kommt es bei der Arbeit auf genaues Hinsehen an. Auch der Geruchssinn ist intensiv beteiligt, wenn Leim und Farben zum Einsatz kommen. Auch das genaue Hinhören auf die Hinweise und Erklärungen der Erwachsenen ist hier von besonderer Bedeutung.
- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**
Dieses Projekt bietet eine Fülle von technischen Lernprozessen, wie sägen, schrauben, hämmern, leimen etc., die den Erwerb technischer Kompetenzen ermöglichen. Darüber hinaus fördert das Projekt mit seiner sozialen und ethischen Orientierung die Entwicklung von Persönlichkeitskompetenzen wie Empathie, Verantwortungs- und Hilfsbereitschaft u.a.m. Auch die inhaltliche Seite kommt nicht zu kurz. Einerseits geht es hier um technische Inhalte. Andererseits kommen auch Themen wie „Menschen mit Behinderungen in unserer Gesellschaft“ oder die „Situation älterer und kranker Menschen“ ins Blickfeld der Schüler.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Das Projekt ist lebensweltorientiert, weil es Probleme der Lebenswirklichkeit konkret aufgreift und zum integralen Bestandteil der schulischen Arbeit macht. Es ist wissenschaftsorientiert, weil es auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen aufbauende technische Prozesse zum zentralen Inhalt macht. Außerdem ist es gesellschaftsbezogen, da es gesellschaftliche Verhältnisse (Situation von Behinderten und anderen Hilfsbedürftigen) thematisiert.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Das Vorhaben ermöglicht eine Vielzahl von handlungsorientierten Lernprozessen (sägen, leimen, hämmern, schleifen etc.). In der Gestaltung der hergestellten Produkte hinsichtlich Form und Farbe stehen kreative Prozesse im Vordergrund. Bei der Durchführung der technischen Arbeiten bedarf es der präzisen sinnlichen Wahrnehmung, um die Produkte einwandfrei herstellen oder reparieren zu können. Auch der Einsatz von Medien ist zu bedenken, da Entwürfe für Produkte mit interaktiven Medien gestaltet werden können.

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Die Schüler haben bei einem solchen Projekt vielfältige Möglichkeiten individuell an einem technischen Vorgang zu arbeiten. Darüber hinaus ist eine solche Werkstatt, wie in dem Projekt beschrieben, immer eine gemeinschaftliche Aufgabe, die ein hohes Maß an Zusammenarbeit erfordert.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

Handlungsorientierte und kognitive Kompetenzen stehen bei technischen Lernprozessen im Vordergrund. Darüber hinaus fördert das Projekt die Entwicklung sozialer Kompetenzen (Hilfsbereitschaft) und emotionaler Fähigkeiten (Freude an der Arbeit, Empathie).

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Handlungsorientierte Lernprozesse interessieren Schüler in besonderer Weise. Vor allem Grundschüler zeigen oft eine große Freude an Bastelarbeiten, Holzarbeiten und anderen technischen Prozessen. Diese Vorgänge fordern ihre Kreativität, Ausdauer, Geduld und Frustrationstoleranz in besonderer Weise heraus. Auch die soziale Seite des Projekts ermöglicht den Schülern in besonderer Weise, Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft und Verantwortungsbereitschaft zu entwickeln.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Das Projekt ermöglicht Einzelarbeit, Partnerarbeit, Arbeit in Kleingruppen, Arbeit in Stationen u.a.m.

D. Weiterführende Gedanken

Ein solches Projekt kann nur in enger Kooperation mit Handwerksbetrieben einerseits und Senioren- und Behinderteneinrichtungen andererseits durchgeführt werden. Professionelle bzw. semiprofessionelle technische Arbeiten benötigen kompetentes Personal und eine entsprechende Ausstattung mit Werkzeugen. Dies steht in der Schule in der Regel nicht zur Verfügung. Deshalb müssen vor allem die technischen Lernprozesse in Handwerksbetrieben oder in Lernwerkstätten stattfinden (Entschulgung, Hentig ebenda). Auch hinsichtlich der sozialen und ethischen Orientierung bedarf es der vielfältigen Begegnungen mit Behinderten und anderen Hilfsbedürftigen, um das nötige Maß an Empathie für diese Menschen zu entwickeln. Ein solches Projekt hat überdies nur Sinn, wenn prinzipiell allen Schülern eine Teilnahme ermöglicht wird. Deshalb müssen die Schulen das Projekt so organisieren, dass nach vier, sechs oder acht Wochen ein Austausch der Schüler stattfinden kann.

8.3.5 Schlüsselbereich Politik

8.3.5.1 Kinderparlamente

A. Einordnung in den Lehrplan

- Schlüsselsituation Herausforderung: Mangel an Partizipation
- Schlüsselbeziehung Orientierung: Partizipation, Verantwortung
- Schlüsselmethode Erprobung: Kommunikation
- Schlüsselthema: Kinderparlament
- Schlüsselprozesse: Leben-Lernen
- Schlüsselkompetenzen: Bewährung: Entscheidungen vorbereiten und treffen
- Schlüsselergebnis: Interessen und Wünsche der Kinder finden mehr Berücksichtigung

B. Projektbeschreibung

In einigen Gemeinden Deutschlands sind in Kooperation mit den Schulen Kinderparlamente entstanden, die den Interessen von Kindern dienen und eine Partizipation auf kommunaler Ebene ermöglichen. „Das Kinderparlament soll Vorstellungen und Standpunkte von Kindern und Jugendlichen erfassen, bearbeiten und zur öffentlichen Diskussion stellen. Es soll ferner Kinder zur Mitwirkung insbesondere an der kommunalpolitischen Willensbildung motivieren, als ein – organisatorisch in den Bereich der gemeindlichen Gremien integriertes – Forum zur Artikulation von Bedürfnissen und Wünschen von Kindern dienen und Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit

parlamentarischer Demokratie vor Ort vermitteln. Das Kinderparlament soll Verantwortlichkeit für die Lebensräume der Kinder mittragen, auf Missstände hinweisen und Abhilfe einfordern sowie eigene Initiativen ergreifen. Demgemäß befasst sich das Kinderparlament mit den Angelegenheiten der Kinder- und Jugendpolitik, insbesondere auch mit Schul-, Freizeit- und Sportangelegenheiten“ (Kinderparlament 2012).

C. Analyse

- **Ausgewogenheit von Nehmen und Geben (Herausforderung und Bewährung)**

Dieser Auszug aus der Geschäftsordnung des Kinderparlaments zeigt, dass dieses Projekt darauf angelegt ist, politisch-parlamentarische Prozesse einzuüben und die Möglichkeiten echter Partizipation zu erfahren. Das Abhalten von Sitzungen, das freie Reden und die erforderlichen Abstimmungsprozeduren stellen die Kinder vor kognitive und soziale Herausforderungen. Überdies gibt ein solches Projekt vielfältige Möglichkeiten, Einfluss auf die Lebensbedingungen von Kindern in der betreffenden Gemeinde zu nehmen (Bewährung). Für die politische Bildung sind derartige Projekte unerlässlich für die Einübung politischer Willensbildungsprozesse. Allerdings haben sie nur einen nachhaltigen Effekt, wenn die Willensbildung dieser Kinderparlamente auch zu praktischen Folgen führt.

- **Ausgewogenheit von fremdgesteuertem und selbstbestimmtem Lernen**

Kinderparlamente sind aufgrund der vorgegebenen Strukturen parlamentarischer Arbeit, was die Abläufe angeht, sehr fremdgesteuert. Allerdings kann der im Erwachsenenbereich übliche sehr starre und formale Ablauf so gelockert werden, dass Kinder, vor allem im Grundschulalter, nicht überfordert und frustriert werden. Inhaltlich sind die Kinder frei in ihrer Themenwahl. Allerdings bedarf es einer gründlichen Vorbereitung und Unterstützung vor und während der Sitzungen durch die Schule, um zu verhindern, dass Initiativen ins Leere laufen.

- **Herstellen von Schlüsselbeziehungen**

Kinderparlamente können dazu beitragen, dass Kinder schon früh in Prozesse der Partizipation eingebunden werden und mit ihren Initiativen und Willensbildungen ihre speziellen Interessen in den politischen Prozess einbringen können. Sie werden damit in die Verantwortung für politische Entscheidungen sehr frühzeitig mit einbezogen, was für die Entwicklung politischen Interesses und Engagements prägend sein kann. Allerdings muss durch die intensive pädagogische Begleitung sichergestellt werden, dass direkte Einflüsse und Manipulationen durch politische Parteien und andere Interessengruppen nach Möglichkeit unterbunden werden.

- **Einbeziehen aller Bewusstseinsmöglichkeiten**

Politische Initiativen und Prozesse erfordern mentale Fähigkeiten wie die Entwicklung stringenter inhaltlicher und sprachlicher Debattenbeiträge, der genauen Analyse der Argumentation der Gegner und der Abwägung der Vor- und Nachteile etwaiger Kompromisse (mentales Bewusstsein). Sodann müssen Schüler in den Entscheidungsprozessen Ausdauer, Geduld und den Willen zur Wahrung der eigenen Interessen entwickeln (magisches Bewusstsein). Weiterhin ist bei der Entwicklung und Formulierung der Inhalte Phantasie und Ideenreichtum gefordert (mythisches Bewusstsein). Schließlich können die Schüler lernen, ihre Interessen selbstbewusst und angstfrei vorzubringen (archaisches Bewusstsein).

- **Ausgewogenheit der Beteiligung vieler Sinne**

Politische Aktivitäten der hier dargestellten Art erfordern und fördern vor allem das genaue Hinhören und Hinschauen. Die Auseinandersetzung mit den Argumenten der Gegner in Wort, Schrift und Bild bedarf der differenzierten und präzisen optischen und akustischen Wahrnehmung.

- **Ausgewogenheit inhaltlicher, prozesshafter und kompetenzorientierter Unterrichtsvorhaben**

Die parlamentarische Arbeit im Rahmen eines Kinderparlamentes kann eine Vielfalt von Themen umfassen, z.B. die Einrichtung und Ausstattung von Spielplätzen, die Einrichtung von Spielstraßen, die Einrichtung von Fußgängerampeln, die Einrichtung von Fahrradwegen etc. Diese Themen müssten dann in einem Prozess der Auseinandersetzung mit den örtlichen Gegebenheiten und den Argumenten der Gegner (Wissen) zu einem verbalen und argumentativen Austausch führen und in ein Abstimmungs- und Entscheidungsverfahren münden (Handeln). Dabei können neben den sprachlichen und kognitiven Kompetenzen auch Kompetenzen wie Verantwortung übernehmen können und Entscheidungen vorbereiten und herbeiführen können entwickelt werden.

- **Ausgewogenheit von lebensweltorientiertem, wissenschaftsorientiertem und gesellschaftsbezogenem Unterricht**

Kinderparlamente befassen sich mit der Gestaltung der Lebenswirklichkeit der Schüler. Sie sind als politisches Instrument auch Teil der Lebenswirklichkeit. Zur Arbeit in einem solchen Gremium gehört die systematische Aufarbeitung von Informationen, die für Entscheidungsprozesse zu bestimmten Themen relevant sind (wissenschaftsorientiert). Schließlich wirken Kinderparlamente mit ihren Entscheidungen an der Gestaltung der gesellschaftlichen Realität mit.

- **Eine Vielfalt didaktischer Konzepte**

Die Arbeit in einem Kinderparlament erfordert in erster Linie die Fähigkeiten zu Argumentation und Kommunikation (Kommunikationsdidaktik). Darüber

hinaus müssen die Ideen und Konzepte überzeugend dargestellt werden können, wenn sie Mehrheiten in Entscheidungsprozessen gewinnen wollen (Dramaturgik). Auch die systematische Aufarbeitung von Informationen und Argumenten gehört zu dieser Arbeit (Lerneffizienzdidaktik). Dazu gehört ebenso die Entwicklung von Ideen (Kreativitätsdidaktik). Schließlich müssen die Entscheidungsprozesse in Gang gesetzt werden (Handlungsdidaktik).

- **Ausgewogenheit von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen**

Die Arbeit in einem Kinderparlament erfordert ein hohes Maß an individuellem Lernen. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit den entscheidungsrelevanten Informationen, den Argumenten der Gegner, den Entscheidungsverfahren etc. Zum anderen müssen die Themen im Dialog mit Befürwortern und Gegnern eines Vorhabens gemeinsam diskutiert und zur Entscheidung gebracht werden.

- **Verwirklichung emotionaler, sozialer, handlungsorientierter und kognitiver Kompetenzen**

In einem Kinderparlament müssen Entscheidungen systematisch und sachorientiert vorbereitet werden (kognitiv). Ferner gehört zu einer effektiven Arbeit in einem solchen Gremium die Bereitschaft zum sachlichen Dialog und zum Kompromiss mit der Gegenseite (sozial). Ferner bedarf es einer erfolgreichen Arbeit im Kinderparlament des Engagements für die angestrebte Sache (emotional). Zur Durchführung der Entscheidung wird schließlich die Fähigkeit zum Handeln benötigt (handlungsorientiert).

- **Berücksichtigung von Schülerinteressen, Lehreransprüchen und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit**

Die Inhalte, die in einem Kinderparlament verhandelt werden, sind an den Interessen der Schüler ausgerichtet. Sie bedeuten für die Schüler erhebliche Herausforderungen in Bezug auf emotionale, kognitive und handlungsorientierte Kompetenzen. Darüber hinaus realisieren sie den Anspruch der Schule, Kinder auf demokratische Partizipation vorzubereiten.

- **Vielfalt in der methodischen Organisation**

Kinderparlamente als schulische Veranstaltungen erfordern Arbeit in Kleingruppen, Großgruppen und Einzelarbeit bei der Informationsgewinnung oder bei Redebeiträgen.

D. Weiterführende Gedanken:

Ergänzt werden müssten Kinderparlamente durch regelmäßige Kontakte zu Politikern verschiedener Parteien, die in den Unterricht eingeladen und zu bestimmten Themen befragt werden. Auch Besuche in den Erwachsenenparlamenten können zur Orientierung beitragen. In der Sekundarstufe sollten Jugendliche zu gesellschaftli-

cher und politischer Partizipation angeregt werden. Um den Schülern hier über die schulische Mitwirkung hinaus ein Aktionsfeld zu bieten, sollten in Kooperation mit Parlamenten in Gemeinden, Bundesländern und Bund eine regelmäßige und institutionalisierte Beteiligung an Diskussion und Entscheidungsprozessen ermöglicht werden. Mit Grundschülern ist das nur bedingt möglich. Hier kann nur in begrenzten und überschaubaren Feldern gearbeitet werden. Zudem bedarf es der intensiven Anleitung und Betreuung durch den Lehrer, damit es nicht zu ständigen Misserfolgen kommt. Wie dies konkret aussehen könnte, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich diskutiert werden. Festzuhalten bleibt jedoch, dass eine integrative Pädagogik an der konkreten Umsetzung der obigen Ansätze arbeiten muss.

8.4 Zusammenfassung kritische Würdigung der Unterrichtbeispiele

Die hier dargestellten Unterrichtsbeispiele machen deutlich, dass diese Konzepte das heutige Schulwesen grundsätzlich in Frage stellen. Schulen, in denen der Unterricht immer noch zu wenig unmittelbare Erlebnisse und Erfahrungen ermöglicht und in denen Partizipation und die Übernahme von Verantwortung nur in geringem Maße stattfinden, passen keinesfalls zu einem Konzept, das „entschultes“ Lernen praktiziert (vergl. Hentig ebenda, S. 25). Die oben dargelegten und analysierten Beispiele zeigen, dass es viele Möglichkeiten der praktischen Umsetzung gibt. Sie erfordern jedoch andere Rahmenbedingungen als sie in den meisten öffentlichen Schulen vorhanden sind. Integratives Lernen erfordert eine Öffnung der Schule zur Lebenswirklichkeit, ohne auf den Anspruch auf kognitive Durchdringung der Lebenswirklichkeit zu verzichten (vergl. hierzu Hentig ebenda, S. 30). Eine solche Schule mit einem integrativen Konzept muss die Schüler in die Lebenswirklichkeit mit ihren Herausforderungen hinausschicken und die Lebenswirklichkeit auch teilweise hinein holen. Ein Garten kann in die Schule hinein geholt werden, ein Reiterhof nicht. So muss eine integrative Schule sich nach außen und nach innen öffnen. Ein Blick in Konzepte, die hier bereits Bahnbrechendes gedacht und formuliert haben, könnte uns an dieser Stelle noch einmal helfen, der oben gestellten Frage fundiert nachzugehen. Ferner zeigte sich bei den integrativen Projekten in der Grundschule immer wieder, dass Grundschüler alleine nur bedingt für den Bewährungsansatz geeignet sind. Hier wären altersgemischte Gruppen besser in der Lage, den Anspruch des ‚gebenden Lernens‘ umzusetzen. Eine Beschränkung ausschließlich auf die Grundschule reduziert die Möglichkeit, zu einer wirksamen Hilfestellung für andere Menschen zu werden. Entschulung als eine Perspektive integrativen Lernens kann einerseits bedeuten, dass die Schule an einen Ort zieht, die die Begegnung mit der Lebenswirklichkeit oder einem Teil davon ermöglicht, so wie es die Hermann Lietz Schule auf Spiekeroog macht (vergl. hierzu Henke 1993/94). Ähnliches versuchen die Landerziehungsheime, die zum Ziel hatten, eine naturnahe Bildung zu ermöglichen. Die Fokussierung auf den Bereich Natur hat aber den Nachteil, dass nur ein Aspekt der Lebenswirklichkeit pädagogisch bearbeitet wird.

Entschulung kann aber auch bedeuten, dass die Schule verschiedene Lernprojekte an verschiedene Orte auslagert, die die Begegnung mit verschiedenen Bereichen

der Lebenswirklichkeit ermöglicht (vergl. Illich 1972). Aktueller Ansatz in dieser Hinsicht ist die schon erwähnte Bielefelder „Tabula“. Sie versteht Entschulung als vielfältige Vernetzung im Stadtteil. Denkbar wäre, ähnlich wie es das Bielefelder Projekt der „Tabula“ praktiziert (vergl. Hentig ebenda, S. 25), eine vielfältige Vernetzung der Schule mit dem Stadtteil (vergl. Hentig ebenda, S. 25), der ganzen Stadt, ja dem ganzen Land, mit Reiterhöfen, Altenheimen, Tierparks, Bauernhöfen, Inseln in der Nordsee u.a.m., um intensiv an den Herausforderungen zu arbeiten.

Die Schule bleibt am Ort, aber die Schüler gehen an die jeweiligen Orte, in denen sie sich „nützlich“ (Hentig) machen können. An diesen Orten können sie dann Tage oder gar Wochen verbringen. Eine integrative Schule müsste den Umkreis noch über die Stadt hinaus erweitern und in Kooperation mit verschiedenen Institutionen, die schon bestehen oder noch entstehen, das Lernen in der Lebenswirklichkeit unter dem Nützlichkeitsaspekt praktizieren. So könnte auf einer Hallig Naturschutz praktiziert werden, auf einem Bauernhof die Tierpflege, in einer Gärtnerei die Pflege von Pflanzen, in einem Altenheim die Betreuung alter Menschen. Wichtig ist dabei, dass eine enge Kooperation und Vernetzung zwischen Schule und Institutionen besteht, ein nehmendes und gebendes Lernen in ausgewogener Weise ermöglicht wird und alle wichtigen Bereiche der Lebenswirklichkeit vorkommen: Natur, Gesellschaft, Politik. Die Schule könnte für diese Projekte, wie von Hentig vorschlägt, einen Teil der Ferien, der Klassenreisen-Zeiten und der Projektzeiten nutzen. Der übrige Unterricht findet in der Schule statt, aber mit Inhalten, Methoden und Prozessen, die nicht nur auf ökonomische Verwertbarkeit und Ausbildung schauen, sondern auch unter der Frage stehen: Was kann ich lernen und wie kann ich der Lebenswirklichkeit dadurch nützen. Entschulung und Verschulung sind dabei zwei Aspekte, die im integrativen Sinne ausgewogen sein müssen. Eine totale Entschulung wäre so unrealistisch wie eine totale Verschulung unproduktiv wäre.

9. Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe – Anmerkungen

Zum Schluss sollen noch einige wenige Anmerkungen zum integrativen Unterricht in der Sekundarstufe gemacht werden.

In der Sekundarstufe kann integratives Lernen gegenüber der Grundschule noch intensiviert werden. Vor allem in der räumlichen und zeitlichen Ausdehnung der Projekte ist der Spielraum mit älteren Schülern um einiges größer. Auch hinsichtlich der Themen kann eine Ausweitung erfolgen. So kann beispielsweise an Projekte in Krankenhäusern, in Altenheimen, in Wirtschaftsunternehmen, in Parlamenten, kulturellen Einrichtungen wie Museen, Theatern, Musiktheatern, Segelfahrten zu Naturschutzzwecken u.v.a.m. gedacht werden. Derartige Projekte werden teilweise im Internat Louisenlund praktiziert: „Einmal in der Woche besuchen wir das Wohn- und Pflegeheim. Dort übernehmen wir Betreuungsaufgaben. Dazu gehören: Gesprächspartner sein, Gesellschaft leisten, Gesellschaftsspiele mit den Bewohnern spielen, Spaziergänge machen, Unterstützung bei alltäglichen Dingen wie Essen und Trin-

ken, Geschichten vorlesen, die Bewohner des Pflegeheims am eigenen Leben im Gespräch teilnehmen lassen“ (Louisenlund: Talentförderung 2012).

Ein weiteres Konzept, das vor allem für ältere Schüler geeignet erscheint, ist die Zugehörigkeit von Louisenlund zu „Round square“:

„Bereits seit 1978 gehört Louisenlund Round Square an, einer weltweiten Partnerschaft renommierter Internatsschulen. Von Australien über Bermuda bis zu den USA haben sich alle 80 Schulen den Prinzipien des deutschen Reformpädagogen Kurt Hahns verschrieben, der auch an der Gründung Louisenlunds beteiligt war. Die Ziele der Conference lassen sich in Form ihrer IDEALS zusammenfassen:

Internationalism: unbürokratischer Schüleraustausch zwischen den Schulen

Democracy: Erziehung zur Demokratie durch verstärkte Schülerverantwortung

Environment: Gesunde Balance zwischen Mensch und Natur

Adventure: Förderung der Persönlichkeitsentdeckung und -entwicklung

Leadership: Führungsqualität durch Verantwortung, Güte und Gerechtigkeit

Service: Verantwortung für sich durch Sorgen für andere übernehmen“
(Louisenlund, Talentförderung 2012)

Ältere Schüler brauchen gerade in der pubertären Phase die Erfahrung, nützlich zu sein und gebraucht zu werden. Sie sind noch stärker auf das Kooperieren in Gruppen ausgerichtet als jüngere Kinder (vergl. Piaget 1974, S. 371). Das erleichtert einerseits eine integrative Pädagogik, weil sie die Bereitschaft der älteren Schüler zur Übernahme von Verantwortung, ihre Neigung zum Ausprobieren von neuen Wegen und ihr Bedürfnis zum Ernst-Genommen-Werden unterstützt. Andererseits sind Schüler in der Pubertät sehr mit sich selbst beschäftigt, reagieren sensibel auf Autoritäten und testen Grenzen aus. Aus diesem Grunde sind altersgemischte Gruppen sinnvoll, weil dann nicht alle Kinder auf dem gleichen Level sind, sich in ihren altersspezifischen Schwächen nicht gegenseitig behindern und mit ihren jeweiligen Stärken günstig beeinflussen können.

10. Schlussbetrachtung und Ausblick

Die Ergebnisse dieser Arbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Die Arbeit ging von der grundlegenden These aus, dass integratives Lehren und Lernen auf der Beziehung zwischen Mensch und Lebenswirklichkeit basiert. Im ersten Kapitel wurde dann mit Hilfe einer Analyse von wissenschaftlichen Grundpositionen dargelegt, welche unterschiedlichen Ansätze der Mensch-Weltbeziehung grundsätzlich formuliert werden können. Zusammenfassend habe ich sie die ‚gebende‘ und ‚die nehmende‘ Weltbeziehung genannt. Beide Weltbeziehungen, so ergab die Debatte, zeigten sich jede für sich allein betrachtet nicht als eine angemessene Weltbeziehung. Eine Einseitigkeit in dieser oder jener Richtung führt, so das Ergebnis der Diskussion, zu schwerwiegenden Problemen. Deshalb muss die Beziehung zwischen Mensch und Welt auf der **Grundlage der Ausgewogenheit von Geben und Nehmen** basieren und auf der **Gleichrangigkeit von Mensch und Lebenswirklichkeit**. Das nannte ich sodann eine **integrative Mensch-Weltbeziehung**. Von dieser Grundannahme ausgehend sind die nachfolgenden Ergebnisse schrittweise entstanden. Die für die Entwicklung eines Unterrichtskonzepts relevanten Bereiche Lebenswirklichkeit, Persönlichkeit, Bildung, Lernen und Lehren wurden vor dem Hintergrund dieses allgemeinen Begriffs analysiert und damit das Konzept integrativen Lehrens und Lernens immer weiter konkretisiert. Nach dieser grundlegenden Debatte stellte sich nun zunächst die Aufgabe, die oben formulierten Begriffe Mensch und Welt näher zu bestimmen, um sie für eine pädagogische Diskussion handhabbar zu machen.
- Diese nähere Bestimmung von ‚Mensch‘ und ‚Welt‘ begann mit der Kategorie ‚Welt‘. Dieser Begriff wurde ersetzt durch den Begriff ‚Lebenswirklichkeit‘, da mir dieser konkreter und im Hinblick auf die Beziehungskategorie (Beziehung zwischen Mensch und Welt) angemessener erschien. Mit Hilfe der Kategorien Bronfenbrenners wurden die vier Schlüsselbereiche der Lebenswirklichkeit identifiziert und analysiert, um herauszufinden, welche Inhalte für ein integratives Unterrichtskonzept relevant sind und welche Merkmale eine integrative Beziehung beinhaltet. Dieses Vorgehen erwies sich als sehr fruchtbar im Hinblick auf die Gewinnung von wichtigen Merkmalen der Lebenswirklichkeit, die sich als bedeutsame Grundlage der sich später anschließenden pädagogischen Reflexion zeigten. Diese nachfolgend **integrative Schlüsselmerkmale** genannten Kategorien sind demnach **Geborgenheit, Zugehörigkeit, Verbundenheit, Vertrauen, Offenheit, Austausch, Nachhaltigkeit, Empathie, Transparenz, Verantwortung, Ehrfurcht vor dem Leben**.
- Im nächsten Kapitel ging es um die Konkretisierung der Kategorie ‚Mensch‘. Auf der Grundlage zentraler psychologischer Persönlichkeitstheorien habe ich

Merkmale eines integrativen Persönlichkeitbegriffs formuliert, um eine präzise Orientierung für die Entwicklung eines schulpädagogischen Konzepts zu erhalten. Die in diesem Abschnitt gewonnenen integrativen Merkmale erwiesen sich als gute Grundlage für den später entwickelten integrativen Kompetenzbegriff.

Zunächst sollte die Frage erörtert werden, mit welchen Fähigkeiten der Mensch ausgewogene Beziehungen zur Lebenswirklichkeit aufnehmen kann. Um diese Frage zu beantworten, musste eine umfassende Auseinandersetzung mit allen relevanten Persönlichkeitstheorien erfolgen: Dazu gehören Traits-Theorien, humanistische Ansätze, psychodynamische Theorien und Selbst-Konzepte. Alle liefern aus ihrer jeweiligen Sicht wichtige Beiträge zu einer integrativen Persönlichkeitskonzeption. Integrative Persönlichkeitsmerkmale aus Sicht der Traits-Theorie sind **feinfühliges Gestaltungskraft, emphatische Konfliktfähigkeit, rücksichtsvolle Intelligenz, kritische Stabilität, gelassenes Verantwortungsbewusstsein**. Darüber hinaus muss eine integrative Persönlichkeit aus psychodynamischer Sicht eine **Ausgewogenheit von Triebstrukturen und moralischen Prinzipien** enthalten. Die humanistische Sicht befasst sich mit der Bedürfnisstruktur menschlicher Persönlichkeit. Aus integrativer Sicht müssen diese **Bedürfnisse als prinzipiell gleichrangig, dynamisch und ausgewogen** und keinesfalls hierarchisch betrachtet werden. Wichtig für die integrative Persönlichkeitsentwicklung ist auch die Ausgewogenheit aller Bereiche menschlicher Fähigkeiten, der kognitiven, emotionalen und sozialen. Hinsichtlich der Ebene des menschlichen Bewusstseins ist eine integrative Persönlichkeit nur vor dem Hintergrund der **Ausgewogenheit der menschlichen Bewusstseinsmöglichkeiten** zu begreifen.

- Nach der Erörterung dessen, was eine integrative Beziehung sowohl aus der subjektiven als auch aus der objektiven Perspektive konkret ausmacht, ging es um die Frage, welche Inhalte vor dem integrativen Hintergrund zu einer integrativen Bildung gehören. Um diese Frage zu beantworten, habe ich auf der Grundlage der Analyse der zentralen historischen und aktuellen Bildungstheorien Merkmale einer integrativen Bildungskonzeption entwickelt. Dieses Vorgehen führte dann zu der wichtigen Erkenntnis, dass ein integrativer Bildungsbegriff umfassender sein muss als die in dem Kapitel vorgestellten Ansätze. Im weiteren Verlauf der Analyse gelangte ich vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit verschiedenen wissenschaftlichen Bildungstheorien zu dem Ergebnis, dass zu einem **integrativen Bildungsbegriff die wissenschaftliche, gesellschaftliche und lebensweltorientierte Perspektive gleichermaßen** gehört. Dieser breit gefächerte Bildungsbegriff erwies sich als gute Grundlage für die daran anschließende Debatte um den für diese Arbeit wichtigen Begriff des Lernens.
- Im nächsten Schritt der Entwicklung eines integrativen Unterrichtskonzepts ging es um die Formulierung eines integrativen Lernbegriffs. Ausgehend von

dem vorher entwickelten integrativen Bildungsbegriff wurden die psychologischen und die pädagogischen Lerntheorien vor dem Hintergrund der integrativen Fragestellung untersucht. Dabei zeigte sich, dass alle zentralen Lerntheorien einen Beitrag zum integrativen Lernbegriff leisten können. Auf dieser Basis konnte dann ein sehr differenzierter und prozessorientierter Lernbegriff entwickelt werden, aus dem sich auf der Grundlage von Erlebnis und Erfahrung zahlreiche **Merkmale integrativen Lernens formulieren ließen: Erleben und Erfahren von Geborgenheit, Bindung, Austausch, Offenheit, Vertrauen, Verantwortung, Nachhaltigkeit, Empathie, Partizipation, Achtung vor dem Leben, Kommunikation, Bewegung u.a.m.**

- Im weiteren Verlauf dieser Arbeit musste die Perspektive des Lehrens erörtert werden. Die Perspektive des Lehrens ist für eine integrative Pädagogik außerordentlich wichtig, weil nach meiner Auffassung Beziehungen zwischen Mensch und Welt didaktisch vermittelt werden müssen. Diese Perspektive wird in der Arbeit ausführlich diskutiert, indem alle wichtigen didaktischen Ansätze darauf hin untersucht wurden, welchen Beitrag sie zu einem integrativen Konzept des Lernens und Lehrens leisten können. Bei dieser Betrachtung zeigte sich deutlich, dass ein integrativer Ansatz des Lehrens eine hilfreiche Grundlage für die Formulierung eines leistungsfähigen und der Komplexität der schulischen Lehr- und Lernprozesse angemessenen Unterrichtskonzepts sein kann. Konkret bedeutet dies: Alle diskutierten didaktischen Ansätze leisten einen wichtigen Beitrag für die Entwicklung eines integrativen Unterrichtskonzepts. Sie müssen deshalb in jedem Unterrichtsprojekt ausgewogen vertreten sein. Eine einseitige methodisch-didaktische Orientierung ist für ein integratives Unterrichtskonzept nicht denkbar.
- In der Skizze des integrativen Lehrplans laufen nun alle bisher erörterten Aspekte zusammen. Bei der Entwicklung der Lehrplanskizze erwiesen sich die in den vorhergehenden Kapiteln entwickelten integrativen Kategorien von Lebenswirklichkeit, Persönlichkeit, Bildung, Lernen und Lehren als sehr hilfreich aber auch als sehr komplex. Deshalb war es an dieser Stelle der Arbeit besonders sinnvoll und notwendig, die Ergebnisse der vorhergehenden Kapitel in einer Gesamtschau zu bündeln, zu strukturieren und für die Verwendung in der Schulpraxis zu konkretisieren. Dabei wurde deutlich, dass ein integrativer Lehrplan eine Ausgewogenheit zwischen Inhalten, Prozessen und Kompetenzen herstellen muss. Die Vernachlässigung eines Aspekts führt zu einem Ungleichgewicht, das mit der integrativen Perspektive nicht vereinbar ist. Vernachlässigt man die inhaltliche Seite, werden Kompetenzen an beliebigen Inhalten erlernt. Werden die Prozesse nicht ausreichend gewürdigt, gerät das Lehren bzw. der Lehrer aus dem Blickfeld. Berücksichtigt man die Kompetenzen nicht angemessen, gerät das Lernsubjekt (der Schüler) in Bezug auf das nachhaltige Verändern der Beziehungen zur Lebenswirklichkeit aus dem Fokus. Der Unterricht läuft dann ins Leere. Wichtig dabei ist auch, dass ein in-

tegrativer Kompetenzbegriff nicht auf ökonomische oder technische Verwertbarkeit allein ausgerichtet sein kann, sondern auch wichtige personale Kompetenzen umfassen muss wie Empathie, Verantwortung, Achtung vor dem Leben u.a.m.

- Die Lehrplanskizze erwies sich als gute inhaltliche und strukturelle Grundlage, um anschließend Modelle und Entwürfe integrativen Unterrichts zu präsentieren und vor dem Hintergrund der in der Arbeit entwickelten Kriterien integrativen Lehrens und Lernens zu analysieren. Dabei zeigte sich, dass die Anforderungen integrativen Unterrichts von den Projekten in sehr unterschiedlicher Weise realisiert werden konnten. Die Betrachtung der Unterrichtsvorhaben und -entwürfe machte auch deutlich, dass über die in dieser Arbeit entwickelten Kriterien hinaus eine Veränderung der Rahmenbedingungen von Schule erfolgen muss, um eine praktische Umsetzung des Integrativen Unterrichtskonzepts zu optimieren.
- Die Diskussion dieser Rahmenbedingungen fand dann in der Entschulungsdebatte, die in der kritischen Würdigung der Unterrichtsbeispiele kurz erörtert wurde, einen Bezugspunkt. Dabei kam ich zu folgendem Ergebnis: Integrativer Unterricht bedarf auch der **Ausgewogenheit zwischen Entschulung und Verschulung**. Das bedeutet einerseits Ausgewogenheit von informellen und systematischen Lernprozessen. Andererseits bezieht sich diese Forderung auch auf die Frage des Lernortes (siehe oben).

Zum Abschluss noch ein kurzer Ausblick:

Eine integrative Pädagogik muss, wenn sie erfolgreich sein will, auch von einer integrativen Schulentwicklung getragen werden. Das heißt: **Entwicklungen in der Bildung müssen von allen an diesem Vorgang Beteiligten diskutiert und entwickelt** werden. Vorstellbar in diesem Zusammenhang wären Ausschüsse, in denen Eltern, Schüler, Lehrer, Wissenschaftler und Bildungspolitiker gemeinsam Schule entwickeln. Die Beschlüsse dieser Gremien sollten konsensual erfolgen, nicht nach dem Mehrheitsprinzip. Die Umsetzung dieser Beschlüsse könnte zunächst auf freiwilliger Basis erfolgen. Jede Neuerung sollte einer strengen Erprobungsphase unterworfen werden und mehrere Jahre lang evaluiert werden.

Das in dieser Arbeit entwickelte Konzept integrativen Lehren und Lernens war vor allem auf die Arbeit in der Grundschule fokussiert. Es wäre interessant und sinnvoll, das Konzept im Hinblick auf die Bedingungen in der Sekundarstufe ausführlich zu diskutieren und weiterzuentwickeln.

Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Lehrplanskizze könnte noch weiter konkretisiert und zu einem detaillierten Lehrplan ausgearbeitet werden.

Die schulorganisatorischen Konsequenzen des Konzepts, die in dieser Arbeit vor dem Hintergrund der Entschulungsdebatte nur angedeutet werden konnten, könnten in einer vertieften und umfassenderen Debatte fortentwickelt werden.

Sinnvoll wäre auch eine systematische Sichtung schon vorhandener und eine Entwicklung neuer Unterrichtsmodelle, die anschließend vor dem Hintergrund integrativer Kriterien evaluiert und weiterentwickelt werden könnten.

11. Literaturverzeichnis

Adler, Alfred: Praxis und Theorie der Individualpsychologie. Frankfurt a. M. 2001 (Original München 1920), zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip, G.: Psychologie. 18. aktual. Auflage. München 2008

Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung. In: Pleiners, J.E.: Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978, S.89-99, zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982

Adorno, Theodor W. : Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: *Gesammelte Schriften*. Band 10.2. Frankfurt am Main 1977, S. 674–690

Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens: eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 1. Aufl. Stuttgart 1983

Ahlemann, Axel: Singen im Chor. 1. Aufl. Hamburg 2011

Ahlhorn, Hans-Ulrich: Werteerziehung durch Vorbildlernen. Tugenden in moderner Sicht. Frankfurt a.M. 1996

Arendt, Hannah: Die Krise der Erziehung. In: Ludz, Ursula (Hrsg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München 2000

Ammann, Adolf. N.: Aktive Imagination. Darstellung einer Methode. Olten 1978

Andresen, Sabine: Bildung. In: Andresen, Sabine (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim 2009

Apel, Hans Jürgen; Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik, 4. durchges. Aufl. Bad Heilbrunn 2009

Auernheimer, Georg: Interkulturelles Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007

Baier, Dirk: Gewalttätigkeit bei deutschen und nichtdeutschen Jugendlichen. Befunde der Schülerbefragung 2005 und Folgerungen für die Prävention. Hannover 2007

Bandura, Albert: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart 1979. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S.527

Bartnitzky, Horst: Plädoyer für ein Kerncurriculum für die Grundschule. In: Böttcher, Wolfgang/Kalb, Peter E. (Hrsg.): Kerncurriculum: was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Eine Streitschrift. Weinheim 2002

Bastian, Hans Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Weinheim 2005

Bastian, Hans Günther: Crescere con la musica. Gröbenzell 2005

Bastian, Johannes: Das Projektbuch: Theorie – Praxisbeispiele – Erfahrungen. Hamburg 1986

Bateson, Gregory: Ökologie des Geistes. Frankfurt a. M. 1994

Baumeister, R.F./Tice, D. & Hutton, D.G.: Selfpresentational motivations and personality differences in self-esteem. In: Journal of Personality, 57, S.547-579, 1989. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G. : Psychologie. 18. Aufl. München 2008

Baumert, Jürgen: Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. 1. Aufl. Wiesbaden 2006

Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): Zusammenfassung zentraler Befunde: Pisa 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich/OECD Pisa. Berlin 2002

Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007

Baur, Bruno: Biodiversität. Bern 2010

Bayerwaltes, M.: Große Pause. Nachdenken über Schule. München 2002, zit. nach: Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg 2009

Bechmann, A./Michelsen, G.: Global Future. Es ist Zeit zu handeln. Freiburg, 1981

Becker, Georg E.: Handlungsorientierte Didaktik; Teil 1; Unterricht planen. Neu ausgestattete Sonderausgabe. Weinheim 2007

Becker, Georg E.: Handlungsorientierte Didaktik; Teil 2; Unterricht durchführen. 9. vollständig überarbeitete Ausgabe. Weinheim 2008

Beck-Gernsheim, E.: Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft. In: Beck, U./ Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main 1994

Beer, Wolfgang/de Haan, Gerhard: Ökopädagogik – neue Tendenzen im Verhältnis von Ökologie und Pädagogik. In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhold E.: Praxis der Umwelt und Friedenserziehung. Bd.2. Düsseldorf 1987

Behörde für Bildung und Sport Hamburg: Hamburgisches Schulgesetz vom 6.7. 2006, in: <http://www.schulqualitaet-svs.hamburg.de/index.php/file/download/1232> [1.2.2013]

Behörde für Bildung und Sport Hamburg: Hamburgisches Schulgesetz vom 4.12.2012, in: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf>, [8.2.2013]

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg: Bildungsplan Grundschule. in:<http://www.hamburg.de/contentblob/2481804/data/aufgabegebiete-gs.pdf> [24.3.2012]

Benhamou, S., & Poucet, B.: A comparative analysis of spatial memory processes. In: Behavioral Processes, 35, 113-126. Zit. nach: Gerrig, Richard, J./Zimbardo, Philip G.: Psychologie. München 2008

Benjet, C., & Kazdin, A.E.: Spanking children: The controversies, findings and new directions. In: Clinical Psychological Review, 23, 197-224, 2003. Zit. nach: Gerrig, Richard, J./Zimbardo, Philip G.: Psychologie. München 2008

Benner, Dietrich: Geschichte der Pädagogik: vom Beginn der Neuzeit bis zur Gegenwart. Stuttgart 2011

Benner, Dietrich: Humboldt und die Französische Revolution. Eine Untersuchung zum bildungstheoretischen Kern der neuzeitlichen Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Politik. In: Hansmann, O./ Marotzki, W. (Hrsg): Diskurs Bildungstheorie II, Problemgeschichtliche Orientierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1989

Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim 2010

Bergk, Marion: Yoga mit schwierigen Kindern. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Nr.10/1984

Bick, Hartmut/Hannsmeyer, Karl-Heinrich/Olschowsky, Gerhard/ Schmoock, Peter: Landbau, Energie, Naturschutz und Landschaftspflege, Umwelt und Gesellschaft. Stuttgart 1984

Bildungspläne der Bundesländer in: <http://www.bildungsserver.de/Bildungsplaene-der-Bundeslaender-fuer-allgemeinbildende-Schulen-400.html> [24.3.2012]

Birnbacher, Dieter: Ökologie und Ethik. Leipzig 1996

Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969

Bleckwenn, Helga/Loska, Rainer: Phantasiereise. Imaginative Verfahren im Unterricht. In: Pädagogik Nr. 11/1988

Boden, Liselotte M.: Meditation im Unterricht. In: Pädagogik Nr.11/1988

Boff, Leonardo: Von der Würde der Erde. Ökologie, Politik, Mystik. Düsseldorf 1994

Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik: von Platon bis zur Gegenwart. 2., durchges. Aufl. München 2007

Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. München 2004

Bollnow, Otto Friedrich: Die Lebensphilosophie. Berlin 1958

Bollnow, Otto Friedrich: Dilthey: Eine Einführung in seine Philosophie. 2. Aufl. Stuttgart 1955

Bolscho, Dietmar/Seybold, Hansjörg: Umweltbildung und ökologisches Lernen. Berlin 1996

Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002

Bönsch, Manfred: Erziehung in der Krise? Pädagogik in Krisen. Münster 2006

Boston Consulting Group: Bildungsintegration. In: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Böttcher, Wolfgang: Für ein verbindliches Kerncurriculum an Grundschulen. In: Böttcher, Wolfgang; Kalb, Peter E. (Hrsg.): Kerncurriculum: was Kinder in der Grundschule lernen sollen; eine Streitschrift. Weinheim 2002

Boyken, Heinz-Peter: Kleine Schritte vom Frontalunterricht zur Individualisierung : Unterrichtsorganisation zur individuellen Förderung; 2. Aufl. Hamburg 2010

Brenner, Andreas: Ökologie-Ethik. Leipzig 1996

Brenner, Gerd (Hrsg.): Eingriffe gegen Umweltzerstörung. Ökologische Aktionen ökologisches Lernen. Weinheim 1994

Breß, Hartmut: Erlebnispädagogik und ökologische Bildung. Förderung ökologischen Bewusstseins durch Outward Bound. Neuwied 1994

Brezinka, Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, Beiträge zur Praktischen Pädagogik, München/Basel 1993. S. 12-31. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S. 260ff.

Brinkmann, Wilhelm: Freiheit – Geschichte – Vernunft: Grundlinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik; Winfried Böhm zum 22. März 1997 [60. Geburtstag]. Würzburg 1997

Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Frankfurt a.M. 2. Aufl. 1993

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, Referat Inklusion: Handreichung Inklusion und sonderpädagogischer Förderungsbedarf. In: <http://www.hamburg.de/contentblob/3685630/data/handreichung.pdf>. [8.2.2013]

Buber, Martin: Reden über Erziehung. Heidelberg 1964

Buber, Martin: Das Dialogische Prinzip. Heidelberg 1984

Buber, Martin: Schriften zu Jugend, Erziehung und Bildung. Werkausgabe 8. Gütersloh 2005

Bueb, Bernhard: Von der Pflicht zu führen: Neun Gebote der Bildung. Berlin 2008

Büchner, Peter: Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Zum Wandel der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen aus der BRD und Großbritannien. Opladen 1990

Buddrus, Volker: Allgemeinbildung: Allgemeine Bildung oder verborgene Spezialbildung. In: Heitkämper, Peter/ Huschke-Rhein, Rolf-Bernhard: Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986

Buggle, Franz: Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1997

Buhren, C.G./Witjes, W./Zimmermann, P.: Veränderte Kindheit und Jugend-Schwierigere Schülerinnen und Schüler? In: Rolff, H.-G./Holtappels, H.-G./Klemm, K./u.a. (2002): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 12. Daten und Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München 2002, S. 323 ff.

Bundeszentrale für politische Bildung: Wahlen in Deutschland. In: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/wahlen-in-deutschland/> [1.2.2013]

Cantor, N. & Kihlstrom, J.R.: Personality and social intelligence. Englewood Cliffs 1987. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip, G.: Psychologie. 18. aktual. Auflage. München 2008, S. 529

Capra, Fridjof: Wendezeit. Berlin, München, Wien 1983

Chen, S. /Boucher, H.C. & Tapias, M.P.: The relational self revealed: Integrative conceptualization and implications for interpersonal life. Psychological Bulletin, S. 151-179, 2006. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G. : Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S. 531

Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982

Cowlan, Gabriele: Integrative Grundschulklassen in Hessen: wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen; Abschlußbericht. Bonn 1994

Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. 4. Neubearbeitete Aufl. Stuttgart 1982

Czerny, Sabine: Pro & Contra: Muss es in der Schule Noten geben?
In: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,734275,00.html> [12.2.2012]

Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Osnabrück 1965

Degenhardt, L.: Nachhaltige Entwicklung und Lebensstile, Rekonstruktion von Einflussfaktoren für die Ausbildung nachhaltiger Handlungsweisen. In: Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002

Degenhardt, L. et al.: Partizipationsformen am Beispiel von Greenpeace. In: Bol-scho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002

De Haan, Gerhard (Hrsg.): Berliner Empfehlungen Ökologie und Lernen. Die 2000 besten Materialien im Überblick. Weinheim 1997

Delory-Momberger, Christine: Biographisches Lernen. In: Göhlich, Michael, Wulf Christoph, Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim und Basel 2007, S. 142 ff.

Deutsche Bahn/Zeit/Stiftung Lesen: Vorlesen im Kinderalltag 2008. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter. Berlin 2008. In: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Deutsche Kinderhilfswerk e.V./Referat Kinderpolitik: Kinder und Jugendliche in Deutschland 2006 – Zahlen, Daten, Fakten. Berlin 1. Dezember 2006. In: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

Dewey, John: Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie. (Nachdruck der Ausgabe von 1993) Weinheim 2000. Zit. nach: Göhlich, Michael: Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007, S.191 ff.

Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung: Die Chroniken von Fukushima. In: FAS Nr. 11, 20.3.2011, S.2/3

Dilthey,Wilhelm: Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin. 10. Aufl. Leipzig 1929

Dollard, J. & Miller, N.E.: Personality and psychotherapie. New York 1950. Zit. nach Gerrig, Richard, J./ Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 18. aktual. Auflage. München 2008, S. 525

Dolch, Josef: Lehrplan des Abendlandes: zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. 2. Aufl. Ratingen 1965

Domisch, Rainer: Niemand wird zurückgelassen: eine Schule für Alle. München 2012

Dumke, Dieter: Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen: Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim 1993

Drewermann, Eugen: Der tödliche Fortschritt. Regensburg 1981

Eberwein, Werner: Humanistische Psychotherapie: Quellen, Theorien und Techniken. Stuttgart, New York 2009

Edelstein, Wolfgang: Familie und Kindheit im Wandel. In: Internationale Konferenz Familie und Kindheit im Wandel. Potsdam 1994

Edler, Kurt: Aufruhr an der Elbe: ein Schulreformkonflikt eskaliert zum Plebiszit. In: Forum Kommune, Bd. 28 (2010), 3, S. 22-25

Eichmann, Christiane/Ritschel, Angelika: Schmetterlinge in unserer Stadt – Natur in der Grundschule. Arbeitshilfe des Amtes für Schule Hamburg. Hamburg 1990

Eisner, Elliot W.: Ästhetisches Lernen. In: Göhlich, Michael, Wulf Christoph, Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007, S. 113 ff.

Elger, Katrin/Kneip, Ansbart/Theile, Merlind: Für immer fremd, Spiegel Online, 26. Januar 2009. In: <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,603321,00.html>. In: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Engfer, Annette: Zeit für Kinder!: Kinder in Familie und Gesellschaft. Weinheim [u.a.] 1991

Erickson, Milton H./ Rossi, Ernest L./ Rossi, Sheila L.: Hypnose: Induktion, Psychotherapeutische Anwendung, Beispiele. München 1978

Ettrich, Christine: Persönlichkeitsentwicklung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher: Ergebnisse einer prospektiven Längsschnittstudie. Hamburg 2007

Faber, W.: Das dialogische Prinzip Martin Bubers und das erzieherische Verhältnis. Ratingen 1967

Felten, Heribert: Erlebnispädagogik als Möglichkeit zur Kompensation von Verhaltensdefiziten. Dargestellt an Beispielen aus der ästhetischen Erziehung. Aachen 1998

Fink, E.: Nähe und Distanz: Phänomenologische Vorträge und Aufsätze. Hrsg.: Schwarz, F.-A. Freiburg/München 1976 zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis

von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.77

Fischer, Torsten/Ziegenspeck, Jörg: Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. 2. überarb. Auflage, Bad Heilbrunn 2008

Fischer, Torsten: Studienbuch Erlebnispädagogik: Einführung in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn 2009

Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1977, S.188 in: Holzkamp, Klaus.: Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M./New York, 1995, S. 351/352

Frank, Thomas: Ursachen und mögliche Folgen der Strahlenbelastung des Menschen durch Radioaktivität unter besonderer Berücksichtigung des Beitrages radioaktiv kontaminierter Lebensmittel zur Gesamtexposition am Beispiel des Reaktorunfalls von Tschernobyl mit seinen Auswirkungen auf das Land Berlin. Univ. Diss. München 1992

Freiberg, Cornelia: Zur subjekttheoretischen Fundierung der Krippenerziehung: eine kritisch-psychologische Rekonstruktion psychoanalytischer Auffassungen zur frühkindlichen Entwicklung. Hamburg 1988

Freinet, Celestine: Praxis der Freinet-Pädagogik. Übersetzung und Bearbeitung des Buches von Celestine Freinet. Paderborn 1981

Freud, Sigmund: Instincts and their vicissitudes. In: S. Freud. The collected Papers. New York 1915. Zit. nach: Gerrig, Richard F./Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 18. aktual. Ausgabe. München 2008, S.515 ff.

Fritsche, Helga: Gärtnern mit Kindern. München 1984

Fritz, A., /Ricken, G./ Schuck, K.-D.: Lernen: Wie die Welt nach innen kommt, in: Fritz,A./Klupsch-Sahlmann,R./Ricken, G.: Handbuch Kindheit und Schule. Weinheim und Basel 2006, S.180

Frost, Ursula: Bildung in Ruhe. Plädoyer für eine Umorientierung in Pädagogik und Bildungspolitik. Paderborn 2010

Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Erw. Neuausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main 2004

Gagel, Walter/Richter, D./Weißen, G. (Hrsg.): Lexikon der Bildung: Didaktik und Schule, Bd. 1. o.J., S.41

Ganger, Jörg-Dieter/Dölle-Oelmüller, Ruth: Ideenvermittlung, Orientierung, Werteerziehung. Bilanz und Perspektiven des Religions-, Philosophie- und Rechtskundeunterrichts an den Schulen der BRD. Sankt Augustin 1998

Gebhard, Ulrich: Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Frankfurt a. M. 1994

Gebser, Jean: Ursprung und Gegenwart. München 1986

Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philipp G.: Psychologie, 18. Aufl. München/Boston/San Francisco 2008

Godemann, Jasmin: Implementierung einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Kindergärten aus organisatorischer Perspektive. In: Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002, S.137

Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007

Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg: Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart 2007

Göhlich, Michael: Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007, S. 191 ff.

Gonschorek, G./ Schneider, S.: Einführung in die Schulpädagogik und die Unterrichtsplanung, hrsg. von Jörg Petersen und Gerd-Bodo Reinert. Donauwörth, /7. Aufl. 2010, S.203

Götz, Margarete: Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung: [13. Jahrestagung der Kommission "Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; Tagungsband] 1. Aufl. Wiesbaden 2005

Gräf, Marcel: Der Inklusionsbegriff in der Pädagogik. Theorieverständnis – Praxis-einblicke – Bedeutungsgehalte. Bachelorarbeit, Fernuniversität in Hagen, 2008, In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/graef-inklusionsbegriff-bac.html> [18.2.2012]

Gräff, Pitter: Unabhängig mit Sonnenenergie: Was heute schon möglich ist; eine Anleitung zur Selbsthilfe. München 1980

Gudjons, Herbert: Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle. Bad Heilbrunn 2006

Gudjons, Herbert/Pieper, Marianne/Wagener, Birgit: Auf meinen Spuren. Hamburg 1992

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 7. aktualis. Aufl. Bad Heilbrunn 2008

Gudjons, Herbert: Frontalunterricht – neu entdeckt: Integration in offene Unterrichtsformen 3., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn 2011

Gudjons, Herbert: Unterrichtsmethoden: Grundlegung und Beispiele. 2. Aufl. Hamburg 1987

Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/Obb. 1986

Guldimann, Titus.: Verbessern Schulleistungstest die Schulqualität? In: http://www.phsg.ch/PortalData/1/Resources/Kommunikation/News-Meldungen_2009/081612_leitartikel_guldimann_imal.pdf [15.2.2012]

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/gg/gesamt.pdf>, [1.2.2013]

Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Frankfurt a. M. 1995

Habermas, Jürgen: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung. In: Pleiners, J.E. (Hrsg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978b, S.100-112. Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S. 16 f.

Hallitzky, M. und Seibert, N.: Didaktische Konzepte und Modelle, in: Apel, H.-W./ Sacher W.: Studienbuch Schulpädagogik, Düsseldorf 2009, S.23

Hameyer, U./ Frey, K./ Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983

Hanauer, Florian: „Die Schulreform geht mir zu schnell“. Die Spitzenkandidatin der CDU für Europa, Birgit Schnieper-Jastram, spricht über die Wahl, ihre Partei und die schwierige Rolle der Frauen. In: Die Welt (2009), 114, S.30

Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried: Dimensionierungen des Diskurses in: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II, Problemgeschichtliche Orientierungen, Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Weinheim 1989

Hartinger, A.: Projekt „jahrgangsgemischte Eingangsstufe“ in: http://www.philso.uni-augburg.de/lehrstuehle/grundschuldid/initiativen/jahrgangsgemischte_eingangsstufe/ [30.5.2012]

Härtling, Peter: Das war der Hirbel. Weinheim 1973

Hattie, John: Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London 2009

Hauenschild, Katrin: Kinder in nachhaltigkeitsrelevanten Handlungssituationen, in: Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002, S.119

Hauenschild, Kathrin/Bolscho, Dietmar: Bildung für nachhaltige Entwicklung. Frankfurt 2009

Hauff, Volker (Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. (Der Brundtland-Bericht) Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1987

Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959

Heckmair, Bernd: Erleben und Lernen : Einführung in die Erlebnispädagogik
7., aktualisierte Aufl. München 2012

Heimlich, Ulrich/Kahlert, Joachim: Inklusion in Schule und Unterricht: Wege zur Bildung für alle. Stuttgart 2012

Heisenberg, Werner: Das Naturbild der heutigen Physik. Hamburg 1956

Heisig, Kirsten: Das Ende der Geduld, Freiburg i. Brsg. 2010

Heil, Werner: Kompetenzorientierter Geschichtsunterricht. Stuttgart 2010

Heitkämper, Peter: Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen. Paderborn 2000

Heitkämper, Peter/ Huschke-Rhein, Rolf: Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986

Held, Martin: Ökologie der Zeit. Vom Finden der rechten Zeitmaße. Stuttgart 1993

Heller, Kurt A.: Begabtenförderung im Gymnasium – Ergebnisse einer zehnjährigen Längsschnittstudie. Opladen 2002

Helmich, Frank: Tagung: Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule – Bilanz und Perspektiven, in: <https://kw.uni-paderborn.de/institute-einrichtungen/institut-fuer-erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/prof-dr-frank-helmich/tagung-grundschulforschung/> [2.3.2013]

Henke, Hartwig (Hrsg.): Herrmann Lietz Schule Spiekeroog: High Seas High School/ Dokumentation einer Fahrt 1993/94, zu beziehen über Herrmann Lietz-Schule, Hellerpfad 26474 Spiekeroog

Henschel, Thomas R.: Dialogische Handlungs- und Entscheidungskompetenzen. Welche Bildung brauchen wir für das Wissenszeitalter? In: Alfred Herrhausen Gesellschaft (Hrsg.) Orientierung für die Zukunft. Bildung im Wettbewerb. München 2001, S. 144, zit. nach: Krautz, Jochen: Ware Bildung : Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen 2007, S.12

Hentig, Hartmut von: Erkennen durch Handeln: Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1982 . Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.10

Hentig, Hartmut von: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München 1987

Hentig, Hartmut von: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben: Nachdenken über die neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. Orig.-Ausg. Weinheim [u.a.] 2002

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken: eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erw. Neuausg., [Nachdr.]. Weinheim [u.a.] 2005

Hentig, Hartmut von: Bewährung: von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein; die Entschulung der Mittelstufe und ein einjähriger Dienst für die Gemeinschaft ; ein pädagogisches Manifest im Jahre 2005. München [u.a.] 2006

Hentig, Hartmut von.: Bildung, ein Essay. Weinheim 7. Auflage 2007

Herren, Hans Rodolf: Die Ernährungskrise – Ursachen und Empfehlungen, in: Das Parlament 06, 2. Februar 2009 <http://www.das-parlament.de/2009/06-07/Beilage/002.html> [2.2.2013]

Herzog, Roman: Erziehung im Informationszeitalter. Rede des Bundespräsidenten zur Eröffnung des Paderborner Podiums im Heinz Nixdorf Museums-Forum am 9. Juni 1998

Hesse, Hermann: Schmetterlinge. Betrachtungen, Erzählungen, Gedichte. Frankfurt a.M. 1979

Hessisches Kultusministerium: Rahmenplan hessischer Grundschulen. In: http://www.hessisches-kultusministerium.de/irj/HKM_Internet?uid=3c43019a-8cc6-1811-f3ef-ef91921321b2 [21.01.2012]

Heydorn, Heinz: Ungleichheit für alle. Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M. 1980

Hinz, Andreas: Integrationsklassen in Hamburg. Hamburg 1994

Hirsch-Hadan, Gertrude: Umwelt, Natur, Moral. Freiburg i.Brsg. 1999

Hofmann, Thorsten/Sinemus, Kristina (Hrsg.): Partizipation: Neue Herausforderungen für die Kommunikation. 1.Aufl. Berlin 2013

Hölling, H./Erhart, N./Ravens-Sieberer, U./Schlack, R.: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Erste Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS), in: Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz 5-6/2007, S. 784-793. Zit. nach: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Holzkamp, Klaus.: Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung, Frankfurt a. M./New York 1995

Honneth, Axel: Kommunikatives Handeln: Beiträge zu Jürgen Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns. 3. erw. und aktual. Aufl., Frankfurt a. M. 2002

Hoppe, H: Subjektorientierte politische Bildung. Opladen 2006

Horkheimer, M.: Begriff der Bildung. In: Pleiners, J.E. (Hrsg.) Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978, S.22-27. Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheo-

rien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.19 und 21.

Horney, Karen: Neue Wege in der Psychoanalyse. Unveränderte Neuausgabe. Frankfurt a. M. 1992. Zit. nach: Gerrig, Richard F./Zimbardo, Philip, G.: Psychologie. München 2008, S. 521.

Hubert, Herbert: Umwelterziehung in der Schule. Donauwörth 1995

Hugger, Kai-Uwe: Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden 2010

Humboldt, Wilhelm von: Werke I, 1785-1795. Hrsg. V. A. Leitzmann, Berlin 1903, S. 282-285., zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007

Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. 2.Aufl. Düsseldorf/München 1964. Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.56

Humboldt, Wilhelm von: Der Litauische und der Königsberger Schulplan. In: Schweim, L. (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809-1819. Weinheim 1966, S. 29-33. Zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.113

Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun: Einführung in die Kindheitsforschung, 2. Überarbeitete Auflage. Weinheim 2003

Hüther, Gerald: Märchen, Für Kongressband Märchenkongress in Bad Karlshafen, Herbst 2005. Weshalb Kinder Märchen brauchen. Neurobiologische Argumente für den Erhalt einer Märchenerzählkultur.

In: <http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/texte/maerchen-gerald-huether/index.php> [29.7.2012]

Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. München 1972

Infotext Curriculumtheorie

in: http://studsem.rp.lo-net2.de/f07/.ws_gen/2/Infotext%20Curriculumtheorie%20_ausf%FCChrlich.pdf, [14.1.2012]

Internat Louisenlund: In: <http://louisenlund.de/talentfoerderung/gilden/> [6.4.2012]

Jablonka, Eva: Mathematical Literacy. Die Verflüchtigung eines ambitionierten Testkonstrukts in bedeutungslose Pisa-Punkte. In: Thomas Jahnke/ Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim 2006, S. 155-186

James, William: Psychology. New York. 1892. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S. 531

Jansen, Bernd: Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt; Wege zum guten Unterricht. 3. überarb. Und erw. Auflage. Braunschweig 2008

Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt 1995

Jung, Carl G.: Die Dynamik des Unbewussten. Zürich 1995, zit nach: Gerrig, Richard F./Zimbardo, Philip, G.: Psychologie. 18. aktual. Aufl. München 2008

Kampshoff, Marita: Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen 2002

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft: (ungekürzte Sonderausgabe zum Kantjahr) 2004 zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.27

Kaufmann-Hayoz, R./Künzli, C./Oelkers, J./Stadelmann, W.: Kinder und Jugendliche zwischen Umweltangst und Konsumlust: Zusammenfassung und Synthese in Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002, S.68/69

Kemme, Stefanie/Hanslmaier, Michael/Stoll, Katharina: Kriminalitätsentwicklung 1995 bis 2008: Ergebnisse einer Expertenbefragung, Forschungsbericht Nr.112 des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen e.V. Hannover 2011

Kern, Peter: Allgemeinbildung und Friede – Pluralismus oder allgemeinverbindliche Öko-Ethik. In: Heitkämper, Peter/Huschke-Rhein, Rolf-Bernhard: Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986

Kern, Peter/Wittig, Hans-Georg: Pädagogik im Atomzeitalter – Wege zum Frieden. Freiburg i. Brsg. 1884

Kerschensteiner, Georg.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule(1908). In. Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. 2: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und der Arbeitsschule. Besorgt von G. Wehle, Paderborn, 1968. S. 29-36. Zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S. 152

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin 1905. S. 221-233. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.144 ff.

Kihlstrom, J.F.& Cantor, N.: Social Intelligence. In: R.J. Sternberg (Ed.): Handbook of intelligence (pp359-369). New York 2000. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G. : Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S.529

Gemeindevertretung Hüttenberg: Satzung und Geschäftsordnung des Kinderparlaments der Gemeinde Hüttenberg, in: http://huettenberg.de/files/satzung-und-geschaeftsordnung-kinderparlament_1202151606.pdf [24.5.2012]

Kinderschutzbund Nordrhein-Westfalen: Bewegungsmangel bei Kindern – Ursachen, Folgen und Veränderungsmöglichkeiten, in: <http://www.kinderschutzbund-nrw.de/denkanst/Bewegungsmangel.htm> [30.5.2012]

Kinze, Wolfram: Pädagogische Inklusion – Hoffnung oder Illusion? Anmerkungen eines Kinderpsychiaters, 2011, abzurufen in: <http://www.vivt.de> [18.2.2013]

Kippele, Flavia: Was heißt Individualisierung?: Die Antworten soziologischer Klassiker. Opladen 1998

Kirchhof, Paul: Entparlamentarisierung der Demokratie?, in: André Kaiser / Thomas Zittel (Hrsg.): Demokratietheorie und Demokratieentwicklung. Festschrift für Peter Graf Kielmansegg. Wiesbaden 2004, S. 359-376

Kirschner, Gerhild: Mein Schulgarten ist mir lieb und teuer. In: Schweitzer, Ingrid: Waschen, blühen und gedeihen. Naturerkundung in der Grundschule. Heinsberg 1988

Klafki, Wolfgang: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In: Krüger, H.-H. (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft, Opladen 1990. S.91-102. Zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.267ff.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik : zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Auflage. Weinheim [u.a.] 2007

Klein-Landeck, Michael: Freie Arbeit bei Maria Montessori und Peter Petersen. Münster 1998 zit. nach: Heitkämper, Peter: Die Kunst erfolgreichen Lernens. Handbuch kreativer Lehr- und Lernformen. Paderborn 2000, S.653

Kleiter, Ekkehard F.: Egozentrismus, Selbstverwirklichung und Moral: über den Zusammenhang von Selbstverwirklichung/Individualisierung, Egozentrismus und Verantwortung/ Moral. Weinheim 1999

Kogge, Peter: Lehrer: dringend gebraucht und fahrlässig verheizt: wie Deutschland die Zukunft seiner Kinder abschafft. Berlin 2011

Kohlberg, L./ Turiel, E. : Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In : Portele, G. (Hrsg.): Sozialisation und Moral. Weinheim 1978

Kolb, Anton: Ökonomie – Ökologie – Ethik. Vom Wissen zum richtigen Handeln. Innsbruck, Wien 1997

Kölsch, Hubert: Erlebnispädagogik in der Natur: Praxisbuch für Einsteiger. 2. Aufl. München 2004

Kölsch, Hubert: Erlebnispädagogik in Aktion: Lernen im Handlungsfeld Natur. Neuwied 1998

Konrad, Franz-Michael: Geschichte der Schule, Von der Antike bis zur Gegenwart. München 2007

Kraus, Josef: Pro & Contra: Muss es in der Schule Noten geben?
in: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,734275,00.html> [12.02.2012]

Krause, H.: Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik. In: Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Orientierungen, Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim 1989

Krauthausen, Günther: Digitale Medien im Mathematikunterricht der Grundschule. Berlin 2012

Krautz, Jochen: Ware Bildung: Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen 2007

Kretschmer, J./Hagemann, O./Giewald, C.: Veränderte Kindheit und motorische Entwicklung, Hamburg, 2000, S.113

Kreuter-Szabo, Susan: Der Selbstbegriff in der humanistischen Psychologie von A.Maslow und C. Rogers. Frankfurt a.M. 1988

Krittian, Ernst: In: Jörg Nauke: "Projektbeschluss in Gutsherrenmanier". In: Stuttgarter Zeitung, 21. Oktober 2010, in: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.ex->

chefplaner-der-bahn-projektbeschluss-in-gutsherrenmanier.fd3cdb5b-e2f6-42ed-9892-022cb9a938d0.html [2.3.2013]

Kron, Thomas, Horáček, Martin: Individualisierung. Bielefeld 2009

Krone, Wolfgang: Martin Buber – Erziehung unter dem Radikalanspruch mit-menschlicher Verantwortung. Frankfurt a. M. 1993

Krueger, J. & Stanke, D.: The role of self-referent and other-referent knowledge in perceptions of group characteristics, *Personality & Social Psychology Bulletin* 27, 878-888. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G.: *Psychologie*. 18. Aufl. München 2008, S. 532

Künzli, Rudolf/Hopmann, Stefan (Hrsg.): Lehrpläne: wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der BRD, nat. Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur [u.a.] 1998

Künzli, Rudolf: Curriculum und Lehrmittel. In: Andresen, Sabine (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim 2009, S.134 ff.

Kunczik, Michael: Gewalt und Medien. Köln 1998

Kurig, Julia/Treml, Alfred K.: Neue Pädagogik und alte Gehirne?: Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht. Berlin 2008

Lamp, Jochen: Atemlose Küstenmeere – Ein globales Problem der Weltmeere im 21. Jahrhundert in: WWF-Bericht zu Sauerstoffmangel, Eutrophierung und Toten Zonen der Meere, Frankfurt a.M. 2008. Zit. nach: Miegel, Meinhard: *Exit. Wohlstand ohne Wachstum*. Berlin 2010

Lanfranchi, Andrea: Schulische Integration gelingt: gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. Bad Heilbrunn 2012

Langbehn, J.: Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig 1890, S.1-5, zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungstheorien*. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.131/133

Laue, Christel: Individualisierung beim Training mathematischer Kompetenzen. Hamburg 2007

Laux, Hermann: Erlebnispädagogik in der Grundschule mit praktischen Beispielen. Landau 1999

Lave, J. & Butler, M.: Problem solving and every day practice. In: Charles, R.I. & Silver, E.A.(Eds.): Research agenda for mathematics education: The teaching and assessment of mathematical problem solving. Hillsdale, New Jersey 1988

Liebau, Eckart: Leibliches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim und Basel 2007, S. 102 ff.

Liebertz, Charmaine: Die neue Kindheit – ihre Chancen und Gefahren in :Martin R. Textor (Hrsg.): Online-Handbuch, in:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/934.html> [30. 5.2012], S.1

Liedke, Gerhard: Im Bauch des Fisches. 4. Aufl. Stuttgart 1984

Lietz, Hermann.: Das fünfzehnte Jahr in deutschen Land-Erziehungs-Heimen. Beiträge zur Schulreform. 2.Teil. Leipzig 1913. S. 7-15. Zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.158 ff.

Lindner, Mathias: Die politische Umsetzung des „Prinzip Verantwortung“ von Hans Jonas. 1997

Lischewski, Friedhelm, Müller, Renate: Individualisiertes Lernen: Möglichkeiten und Grenzen in der Schulpraxis. Dissertation. Duisburg, Essen 2006

Loch, Werner: Der Lebenslauf als anthropologischer Grundbegriff einer biographischen Erziehungstheorie in: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried: Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden 2006, S.71-91

Loch, Werner: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979a

Lorenz, Konrad: Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit. München 1973

Loewer, Hans-Dietrich: Ist Allgemeinbildung im Sinne der ganzheitlichen Lernkultur Voraussetzung einer Bildung zum Frieden und an Hochschulen möglich? In: Heitkämper, Peter/ Huschke-Rhein, Rolf: Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986, S. 151ff.

Lubig, Evelin/Rörig, Evelyn/Specht, Bärbel: Eine Schulhofecke wird grün. Schulanfänger holen die Natur in die Schule. In: Schwarz, Hermann (Hrsg.): Empfehlungen zu Umwelterziehung in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 71. Frankfurt a.M. 1987, S.126 ff.

Lucker, Thomas: Naturschutz und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn/Bad Godesberg 2008

Lünzer, Immo (Hrsg.): Die Erde bewahren. Dimensionen einer umfassenden Ökologie. Karlsruhe 1992

Maag Merki, Katharina: Kompetenz. In: Andresen, Sabine (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim 2009, S. 507 ff.

Mac Latchie, Sharon: Gardening with Kids. 1977

Makarenko, Anton S.: Der Weg ins Leben/Ein pädagogisches Poem, Berlin 1954

Mander, Jerry, Schafft das Fernsehen ab. Reinbek 1979

Markowetz, Reinhard: Schulische Integration/Inklusion in behindertensoziologischer Perspektive. In: Becker,U./Graser A. (Hrsg.): Perspektiven der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung. Interdisziplinäre und vergleichende Betrachtungen. Studien aus dem Max-Plank-Institut für ausländisches und internationales Sozialrecht. Band 33. Baden Baden 2004b, 41-62.

Markus, H.R./ Mullaney, P.R. & Kitayama, S.: Selfways: Diversity in modes of cultural participation. In U.Neisser & D.A. Jopling (Eds), The conceptional self in context (pp.13-61), Cambridge, UK, 1997. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G. : Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S. 534

Marti, Kurt: Schöpfungsglaube. Die Ökologie Gottes. Freiburg i.Brsg., Basel, Wien 1993

Maslow, Abraham H.: Psychologie des Seins. Ein Entwurf. München 1973

Maslow, Abraham H.: Motivation und Persönlichkeit, 11. Aufl. Reinbek 2008

Matthes, G.: Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Potsdam 2006

Matzke, Jürgen: Das Hamburger „Lehrer-Arbeitszeit-Modell“: (LAZM); „Verordnung über die Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer in staatlichen Schulen“ In: Blickpunkt Bildung, Bd. 35 (2003), 5, S.6-7

Mead, Margaret: Growing up in New Guinea : a comparative study of primitive education- New York : New American Library, 1953

Meadows, Donella H. : Die veruntreute Erde. Stuttgart 1995

Mehlig, Rainer: Erlebnis Lernen : wie Musik lebendig wird ; Dokumentation zum Musikschulkongress '95, Hamburg 12.-14. Mai 1995; [Kongreßbericht Hamburg 1995] Bonn 1996

Mendelsohn, Moses: 1784, S.194. Zit. nach: H.Krause: Zum Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik in :Hansmann,O./Marotzki,W.(Hrsg.) Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierungen, S.16

Merchant, Carolyn: Der Tod der Natur. Ökologie, Frauen und neuzeitliche Naturwissenschaft. München 1994

Meyer, Friedrich: Versagen ohne Ende? Kreativität, Bildung und Gesellschaft in globaler Sicht. Böhlau 2008

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden/1/ Theorieband. 14. Auflage. Berlin 2011

Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden/2/ Praxisband. 14. Auflage. Berlin 2011

Michelsen G.: Umweltbildungsforschung in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten, in: Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002, S.7ff.

Michelsen, G. (Hrsg.)Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002

Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Miegel, Meinhard/Wahl Stefanie/Schulte Martin: Von Verlierern und Gewinnern – Die Einkommensentwicklung ausgewählter Bevölkerungsgruppen in Deutschland. Bonn 2008. Zit. nach: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Mischel, W.: Toward a kognitive social learning conceptualization of personality. In. Psychological Review, 80, S. 252-283, 1973. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G. : Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S. 526

Möhring, Martin: Von der Umwelterziehung zu ganzheitlicher Bildung als Ausdruck integralen Bewusstseins. Frankfurt a.M. 1997

Mollenhauer, Klaus.: Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. München 1968, S. 9-21, in: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.255f.

Montessori, Maria: „Kosmische Erziehung“, Freiburg, 1993. In: dieselbe (Hrsg.): Erziehung für eine neue Welt. Freiburg 1998

Motschmann, Elisabeth: „Nur“ Hausfrau?: Zeit haben für die Zukunft unserer Kinder. 2. Aufl. Neuhausen-Stuttgart 1986

Müller, Christoph/ Nievergelt, Bernhard: Technikkritik in der Moderne. Empirische Technikereignisse. Wiesbaden 1996

Müller, Walter: Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung. In: Apel, H.J., Sacher, W. (Hrsg. Studienbuch Schulpädagogik. 4., durchges. Aufl. Bad Heilbrunn 2009

Müller, Jürgen: Moralentwicklung und politische Bildung. Rezeption und Relevanz der moralkognitiven Entwicklungspsychologie in der politischen Bildung. Idstein 1998

Müllert, Norbert: Schöne elektronische Welt: Computer – Technik der totalen Kontrolle. Reinbek bei Hamburg 1982

Münchmeyer, Tobias: Und das Monster ist lebendig, in FAS Nr.11 aus 2011 vom 20.3.11, S. 23

Münzinger, Wolfgang: Schlüsselprobleme im Unterricht: thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. Weinheim 1995

Muff, Albin: Erlebnispädagogik und ökologische Verantwortung: Erleben und Handeln im Spannungsfeld von Naturnutzung und Naturschutz. 1. Aufl. Butzbach 1997

Muff, Albin: Erlebnispädagogik und Spiritualität: 44 Anregungen für die Gruppenarbeit ; mit 11 Tabellen. München 2007

Myers, David G.: Psychologie. Übers. Matthias Reiss. Dt. Bearb. Svenja Wahl. Mit Beitr. von Siegfried Hoppe-Graff und Barbara Keller. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Heidelberg 2008

Nennen, Heinz-Ulrich: Ökologie im Diskurs. Zu Grundfragen der Anthropologie und ökologie und zur Ethik der Wissenschaften. Opladen 1991

Neubert, Hans-Jörg: Tagträume im Klassenzimmer. In: Grundschule Nr.11/1985

Neubert, Waltraud: Das Erlebnis in der Pädagogik. Nachdruck (der Ausg.) Göttingen 1930. Lüneburg 1990

Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Grundfragen des Lehrplans unter besonderer Berücksichtigung von Inhalten des Grundschulunterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang et al. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik Bad Heilbrunn 2005, S.349 ff.

Neumann, Rolf: Natur, Geschichte und Verantwortung im nachmetaphysischen Vernunftdenken von Georg Picht. Stuttgart 1994

Nicklas, Hans/Ostermann, Änne/Büttner Christian: Vaterlos, gottlos, arbeitslos, wertlos? Zum Problem der Jugendgewalt und mögliche Präventivstrategien. Frankfurt a.m. 1997

Nicolin, F.: Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität. Kritische Reflexion zu einem aktuellen Begriff. In: Pleiners, J.E. (Hrsg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978, S. 213- 223. Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.26-28

Nieke, Wolfgang: Interkulturelle Erziehung und Bildung und Bildung. Werteorientierung im Alltag. Opladen 1998

Niethammer, F.I.: Philanthropismus-Humanismus, Texte zur Schulreform. Bearb. V. W. Hillebrecht. Weinheim/Berlin/Basel 1968, S.76-81. Zit. nach: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.108 f.

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/Main 1978, S.124-145. In: Baumgart, Franzjörg (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 2007, S.66 ff.

Nyssen, Elke: Geschichte von Kindheit, Streiflichter. In: Fritz, Annemarie, Klupsch-Sahmann, Rüdiger, Ricken, Gabi(Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule, Neue Kindheit, neues Lernen, neue Schule Weinheim und Basel 2006, S. 14 ff.

Odenwald, Stephanie: Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell – eine Sackgasse. GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hamburg, Hamburg 2005

Opitz, Josef: Im Meer treibt ein riesiger Müllteppich – Umweltschützer schlagen Alarm, weil die Ozeane gefährdet sind und zu viele Fische gefangen werden. In: General-Anzeiger, 4./5. Juli 2009. Zit. nach: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Overwien, Bernd: Informelles Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim und Basel 2007, S. 119 ff.

Ozer, P.J./Reise, S.P.: Personality assessment, in: Annual review of psychology, 45, S. 357-388. 1994. Zit. nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S.507.

Paradies, Liane: Begriffsumfeld und Grundverständnis. In: Journal für Schulentwicklung. Bd. 14 (2010), 3, S.8-14

Parteiengesetz der BRD:

http://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/pg_pdf.pdf
[1.2.2013]

Pestalozzi, Hans A.: M-Frühling. Vom Migrosaurier zum menschlichen Mass. Gümligen 1980

Pfeiffer, Christian: Jugendkriminalität und Jugendgewalt in europäischen Ländern. Hannover 1997

Piaget, Jean: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1974

Piaget, Jean: Die Entwicklung des Erkennens. 1. Aufl. 1975

Piaget, Jean: Neue Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a. M. 1983

Piaget, Jean: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt a.M.1983

Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. München 1965

Picht, Georg: „Die deutsche Bildungskatastrophe.“ Analyse und Dokumentation. Olten 1964

Pinar, William F.: Curriculumentwicklung. In: Andresen, Sabine (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim 2009, S.149 ff.

Plewnia, Ulrike: Familie: Das Trauma der Trennung. In: Focus, 3. Dezember 2001. Zit. nach: Miegel, Meinhard: Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Postman, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a.M. 1993

Postman, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. München 1997

Prenzel, Manfred: PISA 2006 in Deutschland : die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster 2008

Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Werner/ Klieme, Eckard/Pekrun, Reinhard (Hrsg.): Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten Vergleichsstudie. In:
http://pisa.ipn.unikiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf [27.9.2012]

Rahmsdorf, Stefan: Fact Sheet zum Klimawandel, Potsdam Institut für Klimafor-
schung, September 2006, in:
http://www.pik-potsdam.de/~stefan/Publications/Other/klimawandel_fact_sheet.pdf
[2.3.2013]

Rang, A.:

Zum Bildungskonzept der Reformpädagogik, in: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried:
In: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie: Rekonstruk-
tion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, Wein-
heim 1989

Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik 21. Aufl. Stuttgart 2004

Reich, Kersten.: Widersprüche id. Curriculumforschung in:
http://konstruktivismus.uni-koeln.de/reich_works/aufsatze/reich_1.pdf [12.1.2012]

Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln
zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim 2012

Riegel, Enja: Schule kann gelingen. Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen.
München 1972

Richter, Horst-Eberhard: Lernziel: Verantwortung für den Nächsten, Reinbek 1980

Richter, Horst-Eberhard: Wer nicht leiden will, muss hassen. Zur Epidemie der Ge-
walt. Hamburg 1993

Richter, Horst-Eberhard: Zur Psychologie des Friedens. Gießen 1996

Richter, Horst-Eberhard: Der Gotteskomplex. Düsseldorf 1997

Richter, Horst-Eberhard: Lernziel Solidarität. Gießen 1998

Riffkin, Jeremy: Die empathische Zivilisation. Wege zu einem globalen Bewusst-
sein. Frankfurt a.M. 2010

Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967

Rogal, W. : Unsere Schule – ein Haus des Lernens? Impressionen. In: Rogal, W.:
Schulspuren, Möglichkeiten biografischen Lernens. Hamburg 2009

Rogers, Carl R.: Die klientenzentrierte Psychotherapie. 2. Aufl. München 1977

Rogers, Carl R.: Entwicklung der Persönlichkeit: Psychotherapien aus der Sicht des Therapeuten. 15. Aufl. Stuttgart 2004

Rogge, Jan-Uwe: Kinder brauchen Grenzen – Eltern setzen Grenzen. Reinbek bei Hamburg 2004

Rogge, Jan-Uwe: Eltern setzen Grenzen: Partnerschaft und Klarheit in der Erziehung. Reinbek bei Hamburg 2010

Rolff, Hans-Günther/Zimmermann, Peter: Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 5.Aufl. Weinheim 1997

Rolff, Hans-Günter: Kindheit im Wandel: eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. 2. Aufl. Weinheim [u.a.] 2008

Rosenstock-Hussey, Eugen: Dienst auf dem Planeten/Kurzweil und Langeweile im dritten Jahrtausend. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1965

Rozmann, Deborah: Mit Kindern meditieren. Frankfurt a. M. 1979

Rudolf-Steiner-Schule Hamburg-Bergstedt: <http://www.steinerschule-bergstedt.de/index.php> [19.9.2012]

Ruhe, Hans-Georg: Lebensgeschichten. In: derselbe: Methoden der Biografiearbeit. Weinheim, Basel, Berlin o.J., S. 10/11

Rutishauser, Bruno: Am Widerstand wachsen: eine phänomenologische Untersuchung konstruktiver Formen von Frustration. Hamburg 1994

Sacher, Werner: Didaktik der Lernökologie. Lernen und Lehren in unterrichtlichen und medienbasierten Lernarrangements. Bad Heilbrunn 2006

Sauerland, K.: Diltheys Erlebnisbegriff. Berlin New York, 1972

Schaarschmidt, Uwe: Die Beanspruchungssituation von Lehrern aus differentialpsychologischer Perspektive. In: Hillert, Andreas/Schmitz, Edgar (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart 2004, S. 98 ff.

Scheerer, Ann-Kathrin: Krippenbetreuung sollte nicht schön geredet werden, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 10. Juli 2008. Zit. nach Miegel, Meinhard, Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Scheibe, Wolfgang: Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932; eine einführende Darstellung. Weinheim 1969

Schelsky, H.: Bildung in der wissenschaftlichen Zivilisation. In: Pleiners, J.E. (Hrsg): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978 S. 113-129. Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.13

Schlüter, Anne: Biographie und Bildung. Bielefeld 2008

Schlüter, Anne: Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung: Festschrift für Werner Habel. Bielefeld 2003

Schmied-Kowarzik, W.: Dialektische Pädagogik. In: Ellwein, Th./Groothoff, H.H. u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch Band 4. Berlin 1975, S. 89-145. Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.25

Schmidt-Callsen, Gerold: Die stille Minute. In: Westermanns pädagogische Beiträge (WPB), Nr. 7/8 1987

Schmidt-Callsen, Gerold: Miteinander – Füreinander lernen. Lichtenau-Scherzheim 1994

Schmidt-Callsen, Gerold: Wir leben und lernen mit Ausländern. In ders.: Miteinander – Füreinander Lernen. Lichtenau-Scherzheim 1994, S.28-34

Schmidt-Callsen, Gerold: Eine Klassenreise mit Behinderten. In ders.: Miteinander-Füreinander Lernen. Lichtenau-Scherzheim 1994, S.20-28

Schmidt-Denter, Ulrich/Beelmann, Wolfgang: Kölner Langzeitstudie zu Trennung und Scheidung – die Veränderung familiärer Beziehungen nach einer Trennung/Scheidung, Forschungsbericht, Universität zu Köln, Köln 1995. Zit. nach: Miegel, Meinhard, Exit. Wohlstand ohne Wachstum. Berlin 2010

Schorb, Bernd: Grundbegriffe Medienpädagogik - Praxis. München 2009

Schorch, Günther: Studienbuch Grundschulpädagogik. Die Grundschule als Bildungsinstitution und pädagogisches Handlungsfeld. 3. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn 2007

Schramm, Michael: Der Geldwert der Schöpfung: Theologie – Ökologie – Ökonomie. Paderborn 1994

Schreier, Helmut: Umwelterziehung im Sachunterricht. In: Calließ, Jörg/Lob, Reinhold E.(Hrsg.): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung, Bd. 2, Düsseldorf 1987, S. 198 ff.

Schubert, Alexandra: Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern aus interdisziplinärer Sicht. Hamburg 1996

Schubert, Alexandra: Das verhaltensauffällige Kind: die Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung. Hamburg 1996

Schubert, Jörg: Das Prinzip Verantwortung als verfassungsstaatliches Rechtsprinzip. Baden-Baden 1998

Schubert, Wilfried: Gewaltprävention in der Jugendhilfe und Schule. Neuwied 1999

Schuett-Wetschky, Eberhard :Der freie Volksvertreter : Illusion oder Wirklichkeit? Zur Kritik der Lehre vom "Parteienstaat“, In: Aus Politik und Zeitgeschichte (1991), 21/22, S.15-23

Schuett-Wetschky, Eberhard: Regierung, Parlament oder Parteien: Wer entscheidet, wer beschließt? , in: ZParl 36. Jg. (2005), S. 489-507

Schule Vizelinstraße in Hamburg: <http://www.schule-vizelinstrasse.hamburg.de/index.php/> [6.3.12]

Schott, Franz: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht : zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards ; ComTrans – ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage. Münster 2008

Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt a.M. 1999

Schwarz, Hermann: Empfehlungen zur Umwelterziehung in: Beiträge zur Reform der Grundschule 1987, Bd.71, S.13/14

Schweitzer, Albert: Die Ehrfurcht vor dem Leben. München 1988

Schweitzer, Ingrid: Wachsen, blühen und gedeihen. Naturerkundung in der Grundschule. Heinsberg 1988

Schwohl, Joachim: Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung : Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bielefeld 2010

Schütz, E.: Wissenschaft und pädagogisches Ethos. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 56 (1980 b), S. 35-45. Zit. nach: , Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982, S.18

Schütz, E.: Theorie – Geschichte – Selbsterkenntnis. Rückfragen an Wilhelm von Humboldt. Vorlesungsmanuskript vom Wintersemester 1977 a/ 1978 Freiburg. Zit. nach: Chien, Sche-Yen: Das Verhältnis von Mensch und Welt als Grundproblem der Bildungstheorien von Humboldt, Fink und Chuang Tzu – ein kulturkritischer Vergleich. Dissertation. Frankfurt am Main 1982 , S.53

Seligmann, M.E.P.: Helplessness. On depression, development and death. San Francisco 1975. Zit nach: Gerrig, Richard J./Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 18. Aufl. München 2008, S.526

Sieker, Ekkehard (Hrsg.): Tschernobyl und die Folgen. Bornheim Merten 1986, S. 131 ff.

Sieland, Bernhard: Lehrerbiographien zwischen Anforderungen und Ressourcen im System Schule. In: Hillert, Andreas/Schmitz, Edgar (Hrsg.): Psychosomatische Erkrankungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Ursachen, Folgen, Lösungen. Stuttgart 2004, S.143 ff.

Skinner, B.F.: What is the experimental analysis of behavior? Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 9, 213-218, 1966

Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2009

Stiller, E: Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Paderborn 1997

Strohm, Holger.: Friedlich in die Katastrophe, Hamburg 1977 S. 238 ff.

Spahn-Skrotzki, Gudrun: Bildung zur Verantwortung gegenüber dem Leben. Bad Heilbrunn 2010

Sprock, Dieter: Was ist mit unserer Schule los? In: Zeit-Fragen. Wochenzeitung für freie Meinungsbildung (...) Zürich, Nr.1./2011 vom 3.1.11 <http://www.zeit-fragen.ch/index.php?id=90> [12.2.2012]

Stange, Helmut.: Kindheit heute. In: Fritz,A./Klupsch-Sahlmann,R./Ricken, G.: Handbuch Kindheit und Schule. Weinheim und Basel 2006, S. 37 ff.

Stern, E.: Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In: Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 5: Petillon, H.(Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Opladen, 2002, S: 27-42

Sting, Stephan: Überleben lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/ Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim und Basel 2007, S. 176 ff.

Struck, Peter: Erziehung für das Leben: Kinder für die Zukunft stark machen: ein Leitfaden für Eltern und Pädagogen. München 2000

Suchodoletz, W. von: Problemfall Wahrnehmung. In: Fritz,A./Klupsch-Sahlmann,R./Ricken, G.: Handbuch Kindheit und Schule. Weinheim und Basel 2006, S.111 ff.

Tenorth, Heinz-Elma: Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim 1997

Tenorth, Heinz- Elma, Tippelt, R (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007

Theunert, Helga: Die Sache mit der Gewalt. Informationen und Einstiegsanregungen zur Gewalt im Alltag und in den Medien in: Baukasten Gewalt. Bd.1, Hrsg.: Institut Jugend Film Fernsehen. München 1995

Thoma, Pius: Inklusive Schule: Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn 2009

Thorndike, E.L.: Animal intelligence. Psychological Review Monograph Supplement, 24, Whole No. 8, 1898, zit. nach: Gerrig, Richard, J. /Zimbardo, Philip, G.: Psychologie. München 2008

Töller, Annette Elisabeth: Direkte Demokratie und Schulpolitik. Lehren aus einer politikfeldanalytischen Betrachtung des Scheiterns der Hamburger Schulreform In: Zeitschrift für Parlamentsfragen, Bd. 42, (2011), 3, S. 503-523

Tolman, E.C., &Honzik, C.H.: „Insight“ in: rats. University of California Publications in Psychology, 4, 215- 232, 1930. Zit. nach: Gerrig, Richard, J. /Zimbardo, Philip, G.: Psychologie. München 2008. S. 223

Vereinigung Landerziehungsheime Deutscher: Dokumentation einer Tagung in Jena vom 4. bis 6.11. 2004 Libanonstr. 3 70184. Stuttgart 2005

Vertrag der schwarz-grünen Koalition: Vertrag über die Zusammenarbeit in der 19. Wahlperiode der Hamburgischen Bürgerschaft zwischen der CDU, Landesverband Hamburg und Bündnis 90/ Die Grünen, Landesverband Hamburg, in: <http://hamburg.gruene.de/sites/hamburg.gruene.de/files/dokument/17-05-2010/gal2008koalitionsvertraggalcd19buergerschaft.pdf> [27.9.2012]

Vorholz, Fritz: Das Gold der Wüste. In: Zeit Online Wirtschaft vom 3.8.2009, in: <http://www.zeit.de/2009/29/Strom-aus-der-Wueste> [2.3.2013]

Wagenschein, Martin: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Stuttgart, Bd.2, 1970

Wagenschein, Martin: Verstehen lehren: genetisch - sokratisch - exemplarisch. 8. erg. Aufl. Weinheim [u.a.] 1999

Wagner, Jürgen: Meditationen über Gelassenheit: der Zugang des Menschen zu seinem Wesen im Anschluss an Martin Heidegger und Meister Eckardts. Univ. Diss. Hamburg 1995

Wallach, Michael A. / Wallach, Lise: Psychology's sanction for selfishness: the error of egoism in theory and therapy. San Francisco 1983, zit. nach Myers, David G.: Psychologie. Übers. Matthias Reiss. Dt. Bearb. Svenja Wahl. Mit Beitr. von Siegfried Hoppe-Graff und Barbara Keller. 2., erw. und aktualisierte Aufl. Heidelberg 2008, S.606

Watts, Alan: Der Lauf des Wassers. München 1978

Watts, Alan: Die sanfte Befreiung. München 1985

Weber, Hannelore: Ärger : Psychologie einer alltäglichen Emotion. Weinheim 1994

Weinert, F.E.: Begabung und Lernen. In: Neue Sammlung 3, Basel 2000, S. 353-368

Weinert, F. E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) : Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel 2001

Weischedel, Wilhelm: Skeptische Ethik. Frankfurt a. M. 1976

Weizäcker, Carl-Friedrich: Wege in der Gefahr. München-Wien 1977

Weizer, Harald: Nach Fukushima. Warum wir so wie bisher nicht weitermachen können – und vermutlich genauso weitermachen werden, in FAS, Nr. 11 aus 2011, S.21

Weniger, Erich: Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik. Leipzig 1926

Wetzels, Peter/Enzmann, Dirk/ Pfeifer, Christian: Gewalterfahrung und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg. Hamburg 1999

Wiechmann, Jürgen:. Zwölf Unterrichtsmethoden: Vielfalt für die Praxis. 5., überarb. Aufl. Weinheim [u.a.] 2011

Wienerl, Irmintraud: Das Methoden-Handbuch für die Grundschule: Unterrichtsmethoden kennen und anwenden. 1.Aufl. München 2008

Wikipedia: Lernen: Wortherkunft. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen#Wortherkunft> [23.3.2012]

Wikipedia: Geflügelproduktion. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Gefl%C3%BCgelproduktion> [7.2.2013]

Winkel, Jens: Mobilität und Nachhaltigkeit, Chancen zur Förderung des Umweltbewusstseins bei Lehrlingen. In: Bolscho, Dietmar/Michelsen, Gerd (Hrsg.): Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Opladen 2002, S.83

Winkel, Gerhard: Umwelt und Bildung. Denk- und Praxisanregungen für eine ganzheitliche Natur- und Umwelterziehung. Seelze 1995

Winkler, M.: Lernen und vergessen – wie die späte Moderne die Bedingungen des Aufwachsens verändert. In: Eggert-Schmidt Noerr, A./Pforr, U./Voss Davies, H. (Hrsg.): Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung. Gießen 2006

Winterhoff, Michael: Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht – Auswege. Gütersloh/München 2009

Wittenbruch, Wilhelm/Sorger, Peter: Allgemeinbildung und Grundschule. Münster 1991

Witzenbacher, Kurt: Handlungsorientiertes Lernen in der Hauptschule. 1. Aufl. Ansbach 1985

Wocken, Hans: Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg 1988

Wulf, Christoph: Erziehung und Bildung nach Auschwitz angesichts der katastrophalen Seite der Moderne. In: Heitkämper, Peter/ Huschke-Rhein, Rolf-Bernhard: Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim 1986, S. 58 ff.

Wulf, Christoph: Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim und Basel 2007

Wuttke, J.: Fehler, Verzerrungen, Unsicherheiten in der Pisa Auswertung, in: Thomas Jahnke/ Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim 2006, S.101-154

Zastrow, Volker: Affektive Politik, FAS, Nr.11 aus 2011

Ziegenspeck, Jörg W.: Erlebnispädagogik, Lüneburg, 1992

Ziegenspeck, Jörg W.: Kurt Hahn: Erinnerungen – Gedanken – Aufforderungen; Beiträge zum 100. Geburtstag des Reformpädagogen. 2. unveränd. Aufl. Lüneburg 1997

Zirfas, Jörg: Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim und Basel 2007, S.163 ff.

Tabellarischer Lebenslauf

- geboren am 14.2.1948 in Hamburg
- Nationalität: deutsch
- Familienstand: verheiratet, 5 Kinder
- Einschulung 1954
- Besuch des Gymnasiums 1958-1968
- Abitur 1968
- 1968 bis 1970 Wehersatzdienst bei der Polizei Hamburg
- 1970 bis 1973 Lehramtsstudium der Erziehungswissenschaften und der politischen Wissenschaften an der Universität Hamburg
- 1973 1. Staatsexamen
- 1973-1975 Referendariat in Hamburg
- 1975 2. Staatsexamen
- 1975 bis 2012 Lehrer und Schulleiter im Hamburger Schuldienst
- 2013 Promotion am Institut für Pädagogik der CAU-Kiel bei Herrn Professor Brinkmann